

مناهج تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية الرائدة:

الواقع وفرص التطور

تأليف :

أ.د. علي مدكــــــــــور	د. شيمــاء العمـــــري
د. هــدى صـــــالح	د. وفاء العــويضـــي
أ.د. إيمـــان هريـــدي	د. أمـامة الشـنقيطي

تحرير:

د. عبدالرحمن الخميس

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for
The Arabic Language

مباحث لغوية (5)

مناهج تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية الرائدة: الواقع وفرص التطور

سلسلة (مباحث لغوية) :

يُصدِر مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية هذه السلسلة ضمن خطة عمل مقسمة إلى مراحل، تشمل مرحلتها الأولى ثلاثين عنوانا، لموضوعات علمية رأى المركز – بعد الدراسة – حاجة المكتبة اللغوية العربية إليها، أو إلى بدء النشاط البحثي فيها، ويهدف من وراء ذلك إلى تنشيط العمل في المجالات التي تُنَبِّه إليها هذه السلسلة، سواء أكان العمل علميا بحثيا، أم عمليا تنفيذيا، ويدعو المركز الباحثين كافة من أنحاء العالم إلى المساهمة في هذه السلسة.

وتودّ الأمانة العامة أن تشيد بجهود السادة المؤلفين، وجهد محرر الكتاب، على ما تفضلوا به من التزام علمي لا يستغرب من مثلهم.

والشكر والتقدير الوافر لمعالي وزير التعليم المشرف العام على المركز، الذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغوية العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة.

والدعوة موجّهة لجميع المختصين والمهتمين بتكثيف الجهود نحو الصعود بلغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.

المملكة العربية السعودية – الرياض
مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية
هاتف : ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢ – ناسوخ ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٦٩
ص.ب : ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
www.kaica.org.sa



مباحث لغوية ٥

مناهج تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية الرائدة:

الواقع وفرص التطور

تأليف

أ.د. علي أحمد مدكور
د. هدى محمد إمام صالح
أ.د. إيمان أحمد هريدي
د. شيماء مصطفى العمري
د. وفاء حافظ العويضي
د. أمامة محمد الشنقيطي

تحرير:

د. عبدالرحمن بن صالح الخميس

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for
The Arabic Language

ح مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٣٦هـ
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
مدكور ، علي
مناهج تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية الرائدة : الواقع وفرص التطور . / علي مدكور وآخرون . - الرياض ، ١٤٣٦هـ
٣١٢ ص ؛ ١٧ × ٢٤ سم
ردمك : ٠- ٧ - ٩٠٥٥٥ - ٦٠٣ - ٩٧٨
١- اللغة العربية - النحو - طرق التدريس ٢- التعليم الجامعي - مناهج - العالم العربي أ.العنوان
ديوي ٤١٥،١٠٧١١ ١٤٣٦/٢١٠٣

الطبعة الأولى

١٤٣٦هـ / ٢٠١٥م

سلسلة من الإصدارات التي تعالج قضايا لغوية متنوعة

مدير المشروع :

أ. خالد بن أحمد الرفاعي

إشراف :

د.عبدالله بن صالح الوشمي



كلمة المركز

يجتهد مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية في العمل في مجالات متعددة تحقق تعميق الوعي اللغوي على المستويات المختلفة (الاجتماعية والعلمية/ الأهلية والرسمية) ؛ وذلك للسمو باللغة العربية، وترسيخ منافستها للغات الحضارية في العالم، وتعميق قيادتها الدينية والتاريخية لشعوب شتى في أنحاء المعمورة.

وامتدادا لذلك. ينشط المركز في مجال النشر، مستقطباً الأعمال العلمية الجادة وفق لائحة معتمدة منظّمة لذلك، كما ينشط في مجال التأليف من خلال استكتاب مجموعة كبيرة من الباحثين ؛ لتأليف عدد متنوع من الإصدارات النوعية المقروءة التي تعالج عنواناتيقتنصها المركز، ويلفت الانتباه إليها، ويعلن من خلالها الفرص الممكنة لخدمة اللغة العربية في المجالات المختلفة، ملبّياً بذلك الحاجات التي يلمس المركز تطلّع المكتبة اللغوية العربية إليها، ولافتاً الأنظار إلى أهمية التعمق فيها بحثياً، واستكشاف ما يمكن عمله تنفيذياً في هذه المجالات. ويسعد المركز بأن استقطب في المرحلة الأولى من هذا المشروع ما يربو على مئتي باحث، موسِّعاً دائرة المشاركة محلياً وخليجيا وعربيا وإسلاميا وعالميا، ومنوّعاً مسارات البحث الرئيسية والفرعية، ومنفتحا على كل ما من شأنه خدمة اللغة العربية بجميع الوسائل والأطر.

ويمثّل هذا الكتاب واحدا من الكتب التي صدرت ضمن سلسلة (مباحث لغوية) يحتوي عددا من الأبحاث لأساتذة مرموقين؛ استجابوا لما رآه المركز من الحاجة إلى التأليف تحت هذا العنوان، وبادروا إلى ذلك مشكورين.

وتـودّ الأمانـة العامـة أن تشيد بجهد السـادة المؤلفين، وجهد محـرر الكتاب، ومديـر هـذا المشروع العلمي علـى ما تفضلوا به مـن التزام علمـي لا يستغرب من مثلهـم، وقـد ترك المركـز للمحرر مساحة واسعـة من الحرية في اختيـار الباحثين ووضـع الخطة العلمية - بالتشـاور مع المركز -؛ سعيـاً إلى تحقيق أقصى ما يمكن تحقيقه من الإفادة العلمية، مع الأخذ بالاعتبار أن الآراء الواردة في البحوث لا تمثل رأي المركـز بالضرورة، ولكنها من جملـة الآراء العلمية التي يسعد المركز بإتاحتها للمجتمـع العلمـي وللمعنيين بالشأن اللغـوي لتداول الرأي ، وتعميـق النظر، ونلفت انتبـاه القـارئ الكـريم إلى أن ترتيب أسمـاء المؤلفين على الغـلاف موافق لترتيب أبحاثهـم في الكتاب، وهي خاضعة للرؤية المنهجية التـي تفضّل المحرر - مشكورا- باقتراح خطتها.

والشكـر والتقديـر الوافـر لمعـالي وزيـر التعليم المشـرف العام علـى المركز، الـذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغويـة العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة، ويمتد الشكر لمعالي نائبه، وللسادة أعضاء مجلس الأمناء نظير الدعم والتسديد لأعمال المركز.

والدعـوة موجّهة لجميـع المختصين والمهتمـين بتكثيف الجهود نحـو النهوض بلغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحابته أجمعين، وبعد:

فمن نعم الله تعالى على أمة القرآن الكريم على مرّ التاريخ، أن هيأ للغتها المقدّسة من أصحاب الرأي والقرار من عُني بها وجعل خدمتها قُربة لله وسبباً لطلب رضاه، ونحن إذ نعيش في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز -حفظه الله- لنحمد الله تعالى أن وفّقه وألهمه فكرة إنشاء المركز الدولي لخدمة اللغة العربية دائمَ الإثمار والعطاء، وما هذا الكتاب إلاّ حلقة من سلسلة ذهبية لإصدارات علمية؛ تهدف إلى حفظ اللغة، وتطوير تعليمها، ونشرها، وتذييل جميع العقبات التي تقف أمام ذلك؛ لتظهر للعالم الآخر بمظهرها الذي هو لها وهي أهله.

يحاول هذا الكتاب الموسوم بـ (**مناهج تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية الرائدة: الواقع وفرص التطور**) أن يسلّط الضوء على واقع مناهج تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية، تمهيداً لكشف ما قد يكون فيها من قصور، ثم العمل على تطويرها؛ وفق مقترحات يقدّمها أكاديميون متخصّصون في علم المناهج وطرائق التعليم. وتلك -لا شك- إحدى الخطوات الضرورية والهامة لتحقيق الأهداف المنشودة التي تبناها المركز.

جاء الكتاب في ستة مباحث: أثار **أولها المعنون** بـ(**معايير مقترحة لإعداد معلمي اللغة العربية في الوطن العربي**)، مشكلة اختيار المعلم في هذا العصر الحساس، وأكّد فيه الأستاذ الدكتور علي بن أحمد مدكور، ضرورة توخّي الدقة

في اختيـار المعلمين في عصر "العولمة المتوحشة وحتمايتهـا التكنولوجية الجارفة.. عصـر روبتـة الإنسـان، وأنسنة الربـوت"، والحاجـة إلى "المعلم الإنسـان، المعلم المناضـل في سبيـل الإسهـام في بنـاء الأجيـال القادرة علـى تحويـل البيانات إلى معلومات، والمعلومات إلى معرفة، والمعرفة إلى الحكمة..".

أمـا المبحـث الثـاني فجاء امتداداً لما نبّـه إليه الأستاذ الدكتـور علي مدكور، إذ قدّمـت فيـه الدكتورة هدى محمد إمـام صالح دراسة تحليلية بعنوان (**أسـاليب إعداد معلمي اللغة العربية في كليات التربية**)، واستهدفت دراستها كليات التربية إيمانـاً بأن جـودة التعليم العالي لا تنفصل عن جودة التعليم العام الذي يعتمد على مخرجات كليات التربية، وتأكيداً على أن لإعداد معلم اللغة العربية -بالذات- أهمية كبـيرة في البلاد العربية؛ لارتباط تعليم اللغة بالقـرآن الكريم وعلومه، ولأنها اللغة الأم التـي تجمع المجتمعات العربية بهوية واحـدة. وقد حاولت دراستها الإجابة عن التساؤلات التالية متّبعةً المنهج الوصفي التحليلي: ما الاتجاهات الحديثة التي توجه إعـداد معلمي اللغة العربية في كليـات التربية؟ ما واقع الأساليـب التي يستخدمها أعضـاء هيئة التدريـس لإعداد معلمي اللغـة العربية بكليات التربيـة في ضوء تلك الاتجاهـات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريـس؟ ما مدى مناسبة أساليب إعداد معلـم اللغـة العربية لأهداف ومحتوى برامـج إعداده من وجهة نظـر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية موضع الدراسة؟.

وفي المبحـث الثالـث (مدخل تحليل الخطـاب ودوره في تنمية مهارات اللغة العربية في التعليم العالي)، أكّدت الأستاذة الدكتورة إيمان أحمد هريدي الحاجة إلى علم اللغة التطبيقي لتنمية مهارات اللغة العربية عامة، وعند طلاب الجامعات خاصة؛ باعتباره الوسيط بين الحقلين: التنظيري والتطبيقي. وانطلقت من (تحليل الخطاب) في الحقل التعليمي: أهميته، وكيفية توظيفه، ومجالات ذلك؛ مقدّمةً -في هذا المضمار- إستراتيجية مقترحة لتنمية مهارات اللغة العربية لطلاب الجامعة.

واختصّ المبحث الرابع بتدريس علم النحو، وطرحت فيه الدكتورة: شيماء مصطفى العمري، رؤية مستقبلية لـ (**تدريس النحو في الجامعات العربية**)؛ حرصت فيها على تحديد مفهوم النحو العربي وغاياته وأهدافه، تمهيداً للإجابة على الأسئلة التالية: ما الذي يجب أن نتعلمه من النحو؟ وما الذي يجب ألاّ نتعلمه منه؟ وما الكيفية التي يجب أن يدرس بها النحو، لتحقق الهدف المنشود؟. وعرضت من خلال ذلك رؤيتها المستقبلية لتدريس النحو، والشروط اللازمة لتحقيق ذلك.

واستهدف المبحث الخامس مقررات الأدب العربي، وجاء بعنوان: (فاعلية دمج برنامج الكورت أثناء تدريس موضوعات مقرر الأدب الأندلسي على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز)، واعتمدت فيه الدكتورة وفاء بنت حافظ عشيش العويضي، المنهج شبه التجريبي؛ من أجل قياس فاعلية دمج برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) ضمن موضوعات الأدب الأندلسي في تنمية مهارات التفكير الناقد، وجاءت نتائجها إيجابية لصالح الدمج.

أما المبحث السادس فاستهدف مهارات: (القراءة الشعرية، والتفكير الإبداعي، والاتجاه نحو اللغة العربية) وجاء بعنوان: (**أثر استخدام حقيبة تعليمية قائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الشعرية والتفكير الإبداعي والاتجاه نحو اللغة العربيّة لدى طالبات المرحلة الجامعية**)، واعتمدت فيه الدكتورة أمامة بنت محمد أحمد الشنقيطي، المنهج شبه التجريبي؛ من أجل الوقوف على أثر استخدام الحقيبة في تعليم قصيدة (صهوة الضاد) للشاعرة الأردنية نبيلة الخطيب التي دارت حول الدفاع عن اللغة العربيّة الفصيحة وبيان محاسنها، وحثّ أبنائها على التمسك بها لغة للعلم والأدب والحياة، وجاءت نتائجها إيجابية لصالح الحقيبة التدريبية.

وبعـد: فالمركز إذ يقـدم هذا الكتاب ليشكـر الله أولاً، ثم كلّ مـن أسهم فيه؛ سائلاً المولى أن يكون سبباً لرقي التعليم في الوطن العربي بلغته الخالدة.

المحرر

د. عبدالرحمن بن صالح عبدالرحمن الخميس

الرس- ١٢/ ٢/ ١٤٣٦هـ

المبحث الأول

معايير مقترحة لإعداد معلمي اللغة العربية في الوطن العربي

إعداد

أ.د. علي أحمد مدكور(*)

(*) أستاذ التربية بجامعة القاهرة .

مقدمــة :

إننــا في عصر العولمـة المتوحشة وحتمايتهـا التكنولوجية الجارفـة،... عصر "روبتـة الإنســان"، و"أنسنة الربوت"، نحتـاج إلى المعلم الإنســان، المعلم المناضل في سبيـل الإسهــام في بنــاء الأجيــال القادرة على تحويـل البيانــات إلى معلومات، والمعلومات إلى معرفة، والمعرفة إلى الحكمة.. الحكمة التي هي أصفي رحيق يقطّره عقُـل الإنسان.. الحكمة التي هي أمل المستقبل، وعلمُــه الشامل.. الحكمة التي قال الله فيهـا: ﴿ يُؤْتِي ٱلْحِكْمَةَ مَن يَشَآءُ ۚ وَمَن يُؤْتَ ٱلْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا ۗ ﴾ (البقرة من الآية:٢٦٩).

إن تحقيـق الأهداف السابقة في معلم المستقبل يتطلب اعتبار التعليم "مهنة". فالحقيقة أن التعليم مهنة ذات طبيعة علمية وفنية ونفسية؛ لذلك فإن إعداد المعلم الكفء هو المدخل الوحيد لاحترام مهنة التعليم، ولإحداث أي تطوير جذري فيها.

إن معلم التعليم العام وعضو هيئة التدريس في التعليم الجامعي يكونان مسارًا واحـدًا تصب أجـزاؤه في بعضها البعض فمتطلبات اختيار معلـم التعليم العام هي ذات المتطلبات لمعلم التعليم العالي(١).

وتمهين التعليم هــو المدخل الأساس لإصلاح المعلم أدبيًا وماديًا؛ بحيث تصبح مهنــة التعليم موقرة كالمحاماة والطب والهندسة وغيرها.. ومعظم متطلبات تمهين التعليم متوفرة، لكن الأمر يحتاج إلى قرارات تنظيمية وسياسية جريئة.

واعتبار التعليم "مهنة" يتطلب الاحتراف، كما يتطلب وجود المعايير والشروط اللازمــة لمزاولتها والاستمرار فيها، وتقديم الكفايــات اللازمة والضوابط المناسبة لسلوكياتها وأخلاقياتها.

وتمهــين التعليــم بتطلب وضــع مواصفات ومعايــير لإعداد المعلــم وتأهيله من جهة، وبناء معايير وأدوات لاختيار المعلمين عند توظيفهم وترخيص مزاولتهم لمهنة التدريس من جهة أخرى.

كما يتطلب الأمــر ضمان استمرار النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، مــن أجل التأكد من أن إعداد معلمي المستقبل سيكون إعدادًا مهنيًا، وعلي يد أساتذة هم أنفسهم مهنيون.

ويقتضي تمهين عملية التعليــم أن تكون لدي معلم التعليم العام ومعلم التعليم العــالي خلفية ثقافيــة عامة- إضافــة إلى الدراســة الأكاديمية والمهنيــة العميقة- تجعلهما من أفضل مثقفي المجتمع، ومن النخبة الثقافية القائدة في حركة التغير.

إن التعليــم هو مهمة بنــاء الإنسانية، وعمــارة الأرض، وترقيــة الحياة. وهذا يدفعنــا إلى تمهــين عضو هيئة؛ بحيث يرقــي من كونه "موظفا" حامــلاً للدكتوراه يقــوم بعمــل روتيني لا حياة فيه، إلى كونه "مربيًا" يعمــل في بناء البشر، وإلى كونه "قــدوة فكريــة" و"قــدوة اجتماعية" فضــلاً عن كونه "قــدوة تربويــة". إن عضو هيئــة التدريس الجامعي على هذا النحو ينبغــي أن يكون حقيقة من حقائق الوجود التربوي، بل والوجود الاجتماعي كله.

وللوصــول إلى هــذه النوعية من أعضــاء هيئة التدريس، ينبغــي تغيير سياسة اختيــار المعيديــن وأعضــاء هيئة التدريــس في كليــات التربية، وتوفــير الإمكانيات الماديــة والبشرية لهذه الكليــات. كما يتطلب الأمر ضرورة وجــود مدارس تطبيقية أو تجريبيــة لكليات التربية، وضرورة وجود حوافــز لأعضاء هيئة التدريس، لحثهم على مواصلة العمل بكفاءة وفاعلية، وضرورة وجود آلية تضمن لهم استمرار البحث العلمــي والتدريس من خلال البحث، باعتبــار أن أفضل منهجيات التدريس ما كان من خلال نتائج البحوث العلمية ومعطياتها.

لابد من توثيــق العلاقات والارتباطات التكاملية بــين الأساتذة الذين يقومون بالإعداد التخصصي للمعلم، وبين التربويين الذين يقومون بالإعداد المهني، وذلك بجمعهم في أقسام واحدة بكليات التربية؛ حيث يخططون، وينفذون، ويقومون نتائج أعمالهم ويطورونها معًا[٢].

كما أن التربويين في حاجة إلى إزالة الحواجز المصطنعة التي أقاموها- أو أقامها بعضهم- بين الأصول الفلسفية والاجتماعية من ناحية والأصول النفسية من ناحية أخرى، وبين ما سبق وبين المناهج وطرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم من ناحية ثالثة. فالواقع أن الحواجز بين علوم التربية وعلم النفس والمناهج وطرائق التدريس هي حواجز مصطنعة لا علاقة لها بحقيقة الوجود التربوي والنفسي المتكامل أصلاً.

لقد سنت الجامعات المصرية سنة حسنة تتمثل في دورات الإعداد التربوي لأعضاء هيئة التدريس في جميع الكليات. ولكن هذه البرامج والدورات لا تزال قليلة، وقصيرة وشكلية في معظم الأحيان.

إن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي عمومًا، في العالم العربي والإسلامي، يحتاجون إلى عمليات تمهين تقديرهم على تصميم المناهج، وتنفيذها، وتقويمها، وتطويرها في ضوء الأهداف المنشودة من التعليم العالي، وفي ضوء حاجات الطلا ومتطلبات المجتمع المتغيرة.

كما أنهم يحتاجون إلى التدريب على طرائق التدريس الحديثة التي تعتمد على الحوار والمناقشة والتعلم الذاتي والقدرة على التفكير والتعبير والابتكار وحل المشكلات.

ولكى تتم هذه العملية بنجاح لابد مما يأتي:

١. تحديد السمات الشخصية والخصائص المهنية اللازم توافرها في عضو هيئة التدريس ومعلم المعلم. وهذا يتطلب وضع معايير دقيقة لاختيار أعضاء هيئة التدريس، بما فيهم معلم المعلمين، بحيث تتوافر فيهم- إلى جانب التفوق الأكاديمي والقدرة على إجراء البحوث- الخصائص الشخصية الضرورية لمهنة التدريس، والخبرة في التدريس في مراحل التعليم المختلفة.

٢. توفير برامج للإعداد المهني لمعلمي المعلمين قبل الخدمة. إن حصول معلم المعلم على درجات الماجستير والدكتوراه في مجال التربية وعلم النفس ليس كافيًا ليكون العضو قادرًا على التدريس الفعال. فالواقع الميداني يدل على ذلك. فكثير من أعضاء هيئة التدريس في مجال التربية غير قادرين على التدريس الفعال، وغير قادرين على استخدام الطرائق والأساليب التقانية الحديثة في التعليم والتعلم، وهذا يتطلب –بالإضافة إلى حسن اختيارهم- تدريبهم على التعليم الفعال قبل الخدمة، وتوفير برامج تدريب دورية لهم أثناء الخدمة.[٢]

٣. تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وفي التعليم العالي عمومًا، بما في ذلك معلمو المعلمين. ووضع أدوات للتقويم تأخذ في الحسبان تقويم الرؤساء، والزملاء، والطلاب. وأن تصمم الأدوات التي تقيس ذلك في ضوء معايير الجودة والاعتماد المعتمدة من قبل الهيئات المعنية. وأن يتم الترخيص لمزاولة المهنة، والترقية أثناءها في ضوء نتائج هذا التقويم الدوري.

المقصود بمعايير الجودة والاعتماد لمناهج وبرامج إعداد المعلمين وأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي والجامعي عمومًا؛ المواصفات التي ينبغي أن تتوافر في هذه المناهج والبرامج، والدورات، وورش العمل، التي تقدم لهذه الفئات قبل الخدمة وأثناءها، بقصد إقدارهم على تحقيق الأهداف المنشودة منهم في فترة زمنية معينة.

إن مهمة هذا البحث تحديد المعايير الثقافية والتخصصية والمهنية اللازمة للمعلم وعضو هيئة التدريس عامة، ومعلم اللغة العربية على المستوى الجامعي خاصة. وإليكم هذه المعايير بشيء من التفصيل فيما يلي:

المعيار الأول- القدوة الإيمانية والفلسفية :

من المقاصد الأساسية لمنهج إعداد معلم اللغة العربية ترسيخ الإيمان بالله، والأخوة في الله، وهذا المقصد يشتمل على ركائز تقوم عليها الأمة المؤمنة، وتتحقق بها وسطيتها وشهادتها على الناس. فبدون الإيمان بالله لا توجد الجماعة، ولا يكون هناك منهج تجتمع عليه الأمة. وبدون الأخوة في الله يكون التفرق والتنازع والفشل والوهن، على أن هذا الأساس لابد أن يكون للمعلم وعضو هيئة التدريس فلسفة.

والفلسفة- أيًا كان لونها- هي تصور ما للألوهية والكون والإنسان والحياة. فالفلسفة الإسلامية هي التصور الإسلامي للألوهية والكون والإنسان والحياة. والثقافة الإسلامية هي السلوك الكلي للمجتمع المسلم الذي يتسق مع التصور الإسلامي للألوهية والكون والإنسان والحياة. فالفلسفة الإسلامية والثقافة الإسلامية هما الإطار المرجعي لعملية إعداد المعلم. وعلى هذا ينبغي أن يتوافر لعملية إعداد المعلم وعضو هيئة التدريس فلسفة تربوية واضحة، نابعة من فلسفة اجتماعية شاملة، تتسق مع التصور العربي الإسلامي للألوهية، والكون والإنسان والحياة. بحيث تحقق للمعلم الوعي الثقافي، والتفكير الابتكاري، وتقيم التكامل بينهما في ذات الوقت[٤].

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يكون المعلم مؤمنا بالله، وملائكته، وكتبه ورسله، وأن يكون مؤمنًا باليوم الآخر، وبالقدر خيرة وشره.
- أن يكون مؤمنا بالأخوة في الله، وبالأخوة في الإنسانية.
- أن تكون له فلسفة تربوية واضحة قائمة على أساس الإيمان بالله.
- أن يكون سلوكه داعمًا لإيمانه وفلسفته.

المعيار الثاني- أن يكون مدركًا لحقيقة الإنسان:

وذلك بالوقوف على حقيقة الإنسان من حيث: مصدره، ووظيفته، ومركزه في

الكون، وغايته في الحياة. فالإنسان عبدالله وسيد في الكون. وقد عقدت له الخلافة في الأرض ليعمرها ويرقي الحياة على ظهرها وفق منهج الله. لذلك جعل الله الكون كله مسخرا لخدمته: ﴿ وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلْأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَٰتٖ لِّقَوْمٖ يَتَفَكَّرُونَ ﴿١٣﴾ ﴾ (الجاثية:١٣).

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يؤمن المعلم أن الله هو الخالق له ولكل الكون من حوله.
- أن يدرك أن وظيفته إعمار الأرض وترقية الحياة وفق منهج الله.
- أن يدرك أنه سيد في الكون وأن الله قد سخر الكون لخدمته[٥].
- أن يؤمن أن الإنسان هو صانع التنمية وهو غايتها.
- أن يؤمن أنه عائد إلى الله لحسابه على ما قدم للإنسانية من خير أو شر.

المعيار الثالث: أن يكون المعلم مدركًا لحقيقة الكون، وأن الكون غيب استأثر الله بعلمه كالروح، والملائكة، والجن، والشياطين وكل مفردات الملأ الأعلى، وشهود وهو كل ما نرى ونحس من حولنا، وأن وظيفتنا في الكون المشهود هو الدراسة والبحث لاكتشاف قوانين الله فيه وتسخير النتائج في إعمار الحياة. وأن يدرك أن عنصر الجمال مقصود قصدًا في بناء الكون وفي ظواهره لإيقاظ حاسة التذوق والجمال في البشر التي تهدي إلى الإيمان بالله والانتفاع بذلك. وأن يدرك أن الكون مصمم على النحو الذي يخدم الإنسان في مرقاه الصاعد لإعمار الحياة وفق منهج الله: ﴿ هُوَ ٱلَّذِي جَعَلَ ٱلشَّمْسَ ضِيَآءٗ وَٱلْقَمَرَ نُورٗا وَقَدَّرَهُۥ مَنَازِلَ لِتَعْلَمُواْ عَدَدَ ٱلسِّنِينَ وَٱلْحِسَابَۚ مَا خَلَقَ ٱللَّهُ ذَٰلِكَ إِلَّا بِٱلْحَقِّۚ يُفَصِّلُ ٱلْأٓيَٰتِ لِقَوْمٖ يَعْلَمُونَ ﴾ (يونس:٥).

إن هذا يجب أن يوجه عناية المربين ومصممي المناهج التعليمية إلى نوعية النصوص التي تُقرر وتُدرَّس في كل مرحلة وفي كل عمر.

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يدرك أن الكون غيب وشهود.
- أن يعرف أن الكون هو المصدر الثاني للمعرفة بعد الوحي.
- أن يفهم أن وظيفته في الكون هي البحث عن قوانين الله فيه بالعلم والعقل وتوظيفها في إعمار الحياة.
- أن يدرك أن عنصر الجمال مقصود في بناء الكون لتربية حاسة التذوق والجمال لدى المتعلمين.
- أن يوظف كل ما سبق في عملية التعليم والتعلم.

المعيار الرابع: ترسيخ إيمان المعلم أن الحياة دنيا وآخره. وأن الدنيا والآخرة ليسا بديلين ولا نقيضين. وأنه لا توجد آخره دون المرور بالدنيا، وأن من عمَّر دنياه وفق منهج الله فقد عمَّر آخرته، ومن خرَّب دنياه فقد خرب آخرته.

وأن مهمة مناهج التربية والتعليم هي ترسيخ هذه الحقيقة في عقول الناشئة وقلوبهم، وفي برامج إعداد المعلمين؛ حتى يفهموا أن مهمتهم في الحياة – بوصفهم خلفاء لله في الأرض- هي إعمارها، وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله، وأن وسيلتهم في ذلك هي العلم، والعدل، والحرية، والشورى، والوحدة، والإحسان في العمل.

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يؤمن المعلم أن الحياة دنيا وآخرة، وأنهمًا ليسا بديلين ولا نقيضين.
- أن يدرك أن من عمَّر الدنيا فقد عمَّر الآخرة، وأن من خرب الدنيا فقد خرب الآخرة بالنسبة له.
- أن يفهم أن وظيفته الخلافة في الأرض لإعمارها بالعلم والعدل والحرية والوحدة الإحسان في العمل.
- أن يوظف ذلك في عملية التعليم والتعلم.

المعيار الخامس: أن يكون المعلم قوة علمية. هذه ضرورة كونه معلما وأستاذًا، وضرورة كونه متخصصا في حقل من حقول العلم والمعرفة. ومن هنا فإن هذا المعيار يتطلب من المعلم عمومًا ومن معلم اللغة العربية على وجه الخصوص:

المتانة الشخصية؛ جسديًا ونفسيًا باعتبارها شرط كل اقتدار، فالحاضر والمستقبل يقوم على القدرة من خلال تعظيم الطاقات الحيوية. إنه يتطلب نخبًا أكثر ذكاء للتعامل مع تقانة أكثر ذكاء بدورها.

ويتطلب هذا أن يكون المعلم وعضو هيئة التدريس مدركا أن العلم هو إدراك الحق، وأن المعرفة هى تفتح البصيرة للاتصال بالحقائق الثابتة في هذا الوجود. وأن العلم ليس هو المعلومات المفردة المنقطعة، التى تزحم الذهن، ولا تؤدي إلى الإيمان بحقائق الكون الكبرى، ولا تمتد وراء الظواهر المحسوسة.(٦)

ويتطلب ذلك مستوي أكثر تقدمًا في نشاط العمليات العقلية العليا للإحاطة بقضايا العلم والمعرفة المتزايدة في شموليتها وتعقيدها. كما يتطلب التكامل بين الدماغ الأيسر، حيث تسود عمليات التحليل والمنطق والتسلسل والتنظيم الرياضي.. والدماغ الأيمن، حيث تنشط عمليات الخيال المبدع، والعاطفة، والقدرات المكانية والحساسية للتجارب المعاشة.. وتتكامل الصحة النفسية مع الصحة الجسدية في تنمية الطاقات الحيوية وتحريرها من الأزمات النفسية والصراعات الانفعالية التي يمكن أن تستنزفها وتبددها. كما أن الصحة النفسية هي أساس المرونة والثقة بالنفس، والشعور بالأمن، والتسامح، وإقامة علاقات التكافؤ والندية. كل هذا يحقق التكامل في النشاط الذهني، ويطلق طاقاته المبدعة.

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يكون متخصصا في ميدان من ميادين العلم والمعرفة.
- أن يكون ذا شخصية حاضرة ومؤثرة.

- أن يكون صحيحا جسديا وخِلقيا.
- أن يكون صحيحا نفسيا؛ من حيث شعوره بالأمن والثقة بالنفس.
- أن يكون صحيحا عقليا؛ من حيث الذكاء والمرونة، والتسامح، النشاط الذهني، والطاقات المبدعة.

المعيار السادس: أن يكون مثقفًا؛ فالإنسان بطبيعته باحث عن الهوية والانتماء، فلابد من تحصينه لتعريفه بذاته وهويته وثقافته. وتمثل الثقافة الإسلامية إطارًا مرجعيًا متين البنيان، واضح المعالم. كما أنها تمثل جهدا متكاملا متناسقا، تحمل فرص إثراء غير مسبوقة في التاريخ البشري. نستطيع من خلالها توحيد مرجعيات الشباب والباحثين، وتشكيل أذواقهم وتصوراتهم وآرائهم للكون والإنسان والحياة. كما أنها تمثل الجذور المشتركة لأقطار الأمة العربية التي تمكنها من التنوع من خلال الوحدة. وتعطيها الحصانة في انفتاحها على العالم في ذات الوقت، وهذا وضع قلما توفر لأمة على مدي التاريخ الإنساني.

ومن شأن النظر إلى الثقافة الإسلامية على أساس أنها الإطار المرجعي الذي ينطلق منه التعليم وإعداد المعلمين، من شأن ذلك أن يحقق الهوية الإسلامية، وهذه الهوية الثقافية ستساعد بدورها العرب والمسلمين على الإسهام في مستقبل الثقافة العالمية بجزء عربي وإسلامي بحت. وهنا ينبغي التأكيد على أن تغييب العلاقة بين الثقافة والتعليم لابد أن يحدث تصدعًا شديدًا في جسن المجتمع العربي والإسلامي، وفي تماسكه الاجتماعي.

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يكون مثقفا.
- أن تكون الثقافة الإسلامية هي إطاره المرجعي وحصنه المنيع.
- أن يكون منفتحا على العالم في إطار رؤيته الإسلامية للكون والإنسان والحياة.

- أن يستطيع توحيد الناشئة وتشكيل أذواقهم وتصوراتهم من خلال الثقافة الإسلامية الأصيلة.

المعيار السابع: أن يتمتع بالاقتدار المعرفي؛ وذلك هو الشرط الحاكم لبناء القدرة الذاتية التي تستند إليها القوة والمكانة. فمستقبل الإنسانية يقوم على حضارة المعرفة والحكمة، حيث الأدمغة العاملة هي الطاقة المستقبلية والثروة البديلة. فلابد من تزويد معلمي المستقبل وأعضاء هيئة التدريس، وشباب الدراسات العليا والباحثين بالمعرفة الحية. فبناء الاقتدار المعرفي هو المدخل الواحد الوحيد، الذي لا يمكن أن يحل محله شراء الخبراء. فالأموال –مهما عظمت– لن تضمن التنمية الشاملة، ولا الشراكة العالمية، إلا بمقدار ما توظف في بناء القدرة الذاتية. وذلك يتطلب عدة مهام منها ما يأتي[٧]:

- التحول من استراتيجية التعلم مرة واحدة إلى التعلم مدى الحياة: فهذه خاصية التعلم المستقبلي التي تقتضيها التغيرات المتسارعة في الخريطة المهنية لعملية إعداد المعلم وعضو هيئة التدريس.

- التحول من الانغلاق المعرفي والاكتفاء بمعلومات متقادمة إلى بناء "أوتوسترادات" المعلومات والمعرفة. ومتابعة المستجدات المتدافعة على مستوى النظريات والمنهجيات والتقنيات.

- التحول من استراتيجيات التعلم التقليدية إلى استرايجية "تعلم كيف نتعلم": التي تركز على كيفية اختيار المعلومات وإعادة صياغتها وفق نسق علمي ومنطقي، واستخدامها الاستخدام الأمثل في توليد الأفكار المبتكرة وإنتاج الأشياء الجديدة، واتخاذ القرارات.

- التحول من العقلية الجزئية: التي تتناول كل قضية على حده، وتعالج المشكلات وكأنها جزر منعزلة، وتقيم الحدود والسدود بين المعارف

والأفكار إلى العقلية الشمولية المتكاملة. ومعالجة المعارف والمعلومات بشكل متكامل فذلك هو أسلوب القرن الواحد والعشرين في التفكير وفي التقدم.. الأسلوب المنظومي الذي يدرك علاقة كل شيء بكل شيء، علاقة العلوم الطبيعية والأساسية بالعلوم الإنسانية وعلاقة علم النفس وعلم الاجتماع بعلوم الدين والفلسفة..إلخ.

- التحول من الاختزال والتبسيط في المقارنة، إلى الشمولية الكلية القائمة على التعقيد والمقاربة. ليس هناك إمكانية للسيطرة على الظاهرة واستيعابها فعليا بدون مقاربة معقدة متكاملة مهما بلغت متانة البرهان المنهجي الوصفي الإحصائي.

- التحول من العقلية المحلية إلى العقلية الكونية: المزودة بثقافة كونية عن البيئة والسكان، والموارد، والعلاقات المشتركة، والتحديات المتبادلة. ولا أظن أن هناك تصويرًا للمصير العالمي المشترك، والواضح الآن – أبلغ من حديث "السفينة" للرسول ﷺ حيث قال: " مثل القائم على حدود الله والواقع فيها كمثل قوم استهموا على سفينة فأصاب بعضهم أعلاها، وأصاب بعضهم أسفلها، وكان الذين في أسفلها إذا أرادوا أن يستقوا من الماء، مروا على من فوقهم فآذوهم فقالوا: " لو أنا خرقنا في نصيبنا خرقا ولم نؤذ من فوقنا، فإن تركوهم وما أرادوا هلكوا جميعًا، وإن أخذوا على أيديهم نجوا، ونجوا جميعًا ". (رواه البخاري).

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يؤمن بأن الاقتدار المعرفي هو المدخل الوحيد للتنمية الشاملة والشراكة العالمية.
- أن يؤمن بأن الاقتدار المعرفي هو الطاقة البديلة والثروة المستقبلية.
- أن يدرك أن الاقتدار المعرفي هو السبيل الوحيد لبناء القدرة الذاتية.

- أن يتحـول من الانغلاق المعـرفي والاكتفاء بالمعلومـات المتقادمة إلى بناء المعرفة وتوليـد الأفكار والنظريـات الجديـدة، والسيناريوهات المحتملة للمستقبل.
- أن يكـون قادرًا على التحول مـن" استراتيجيات" التعلـم التقليدية إلى " استراتيجيـات " الابتكار، ورسـم الأجندات، واتخـاذ القرارات، وحل المشكلات.
- التحـول من التفكير الخطي الذي يعالج كل قضية على حدة، إلى التفكير المنظومي القائم على المقارنة والمقاربة، ومعالجة المعارف بشكل متكامل.
- التحـول من العقليـة المنغلقة محليا إلى العقلية المنفتحـة عالميا، والمزودة بثقافة كونية عن كل ما يتصل بالمشكلات والقضايا المتبادلة.

المعيـار الثامـن: أن يكـون متمتعًا بالقـدرة التقانية؛ وهنا يتعـين محو الأمية التقانيـة لنصـف السـكان الراشديـن على الأقل في العـالم العربي، وعلـى رأسهم المعلمـون والباحثـون وطـلاب الدراسـات العليـا وطـلاب الجامعة وأعضـاء هيئة التدريس وطلاب المدارس[٨].

وهـذا يعني ترسيـخ الاتجاه بأن العملية التربوية في أمـة ليست بضاعة تُصدَّر إلى الخـارج، أو تستـورد إلى الداخـل كالمصنوعات والمواد الخـام، وإنما هي لباس يفصَّـل على قامة الأمة وملامحها القوميـة، وعقيدتها، وتقاليدها الموروثة، وآدابها المفضلة، وأهدافها التي تعيش لها، ونموت في سبيلها[٩].

يتطلب ذلك أن تشكل تكنولوجيا المعلومات أبرز مقومات بناء الاقتدار المعرفى لمواجهـة تحديات القـرن الواحد والعشريـن. " ولا تمثل الأمية التـي يتعين محوها في مجرد مهـارة تشغيـل الآلات التكنولوجية مثـل: الحاسـوب والتليفزيون والقمر الصناعي..إلـخ." بل لابد مـن الوصول إلى قلبها، ومعرفة منطـق بنائها، والتمكن منها، وصولاً إلى إنتاجها. فمحو الأمية التكنولوجية يعني التمكن من الفكر التقاني،

والقدرة على تحويل المعرفة العلمية المتقدمة إلى تقانة، وليس مجرد الألفة بالأجهزة واستهلاكها"، إنها النقلة الكبرى من تشغيل الأجهزة إلى صناعتها.

إن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات سوف تقلب كل معادلات التعلم، ابتداء بمناهجه وطرائقه، وانتهاء بأساليب تقويمه وتطويره؛ وذلك من أجل الوصول إلى جيل متميز الذكاء، يتكامل مع التكنولوجيا وآلياتها في حالة من التطور المفتوح الذي يحاول فهم ظواهر الكون والتعامل معها بما يفيد فى إعمار الحياة. إننا إزاء تغيرات تكاد تمثل شطبًا لكل الممارسات الجارية في التعلم. تغيرات يتهاوي معها حدود الزمان والمكان في تبادل المعلومات، والعمل على تحليلها وتفسيرها واتخاذ القرار المناسب بشأنها(١٠).

وهذا يعني أن تكون مزورة بإمكانية استخدام تكنولوجيا التعليم المفتوح، والتعليم عن بعد، والتعلم الإلكتروني، والقنوات التلفزيونية التي تبث البرامج الدورية بقصد التنمية المهنية المستمرة للمعلمين.

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يفهم "التكنولوجيا" على أنها التطبيق العملي للعلم.
- أن يتعامل مع التكنولوجيا بذكاء ومهارة في عملية التعليم والتعلم.
- أن يدرك العلاقة بين الاقتدار المعرفي والمهارة التقانية.
- أن يتيح الفرصة للمتعلمين لتحويل المعرفة إلى سلوك عملي.

المعيار التاسع: أن يكون قادرًا على التعامل مع المعرفة بحكمة؛ إن طريق الإنسان عمومًا، والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس على وجه الخصوص؛ إلى العلم الحقيقي، والمعرفة المستنيرة، والحكمة الباقية، هو القنوت لله؛ وحساسية القلب؛ واستشعار الحذر من الآخرة؛ والتطلع إلى رحمة الله وفضله؛ ومراقبة الله الواجفة الخاشعة.. هذا هو الطريق؛ ومن ثم يدرك القلب ويعرف، وينتفع بما يري وما يسمع

ومـا يجرب، وينتهي إلى الحكمة.. إلى الحقائق الكبرى الثابتة من وراء المشاهدات والتجـارب الصغيرة. فأما الذين يقفون عند حـدود التجارب المفردة، والمشاهدات الظاهرة، فهم جامعو معلومات، ولا شيء غير ذلك.(١١)

إن الحكمـة هـي غايـة العلـوم وأملهـا الشامـل، لذلـك قـال الله فيهـا: ﴿ يُؤْتِي ٱلْحِكْمَةَ مَن يَشَآءُ ۚ وَمَن يُؤْتَ ٱلْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا ۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّآ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَـٰبِ ﴾(البقرة:٢٦٩).

لابد من إقدار المعلمين وأعضاء هيئة التدريس على المشاركة في تحمل مسئولية عمليـة إعادة النظـر في الأساسيات التي أقيمت عليها المدارس ومؤسسات التعليم العالي، وإعادة بناء النظام، بما يتلاءم مع احتياجات عصر المعرفة والحكمة.

أن تنمـي مناهج الإعداد، وبرامج التدريب في المعلمين وأعضاء هيئة التدريس القـدرات والمهـارات اللازمـة لتصميـم المناهج والبرامـج، وتنفيذهـا، وتقويمها، وتطويرها بما يتناسب مع متغيرات العصر وثوابت الثقافة العربية الإسلامية.

تنمية قدرة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس على الاختيار من طوفان المعلومات المتدفقـة في تزايـد مستمر، وعلى إعـادة صياغة هذه المعلومـات في صورة معارف مفيـدة، وعلى الاستخـدام الأمثل لهذه المعارف في بنـاء نظريات جديدة، وفي رسم سيناريوهـات للمستقبـل، وفي بناء الاحتمـالات المتوقعة للواقـع الافتراضي، ووضع الحلول المناسبة للمشكلات المتوقعة.

بنـاء المعلمين وأعضـاء هيئة التدريس المؤمنين بأن المستقبـل يصنع الآن، وأن المعلـم الكفء هو المدخل الأساسي لبناء مستقبل الأمة المشرق، وإبراز خصوصيتها الحضارية والوقوف ضد محاولات تهميشها.

تنميـة قدرة المعلمين وأعضـاء هيئة التدريس بالتعليم العـالي والجامعي على فهـم حركة التغير في المجتمع، وعلي تكوين رؤيـة مستقبلية في ضوء ملامح، واتجاه

حركة التغير، وفي ضوء ثوابت الثقافة العربية الإسلامية، وتصورها الكلي للألوهية والكون والإنسان والحياة، وترجمة ذلك في مناهج التعليم العام، وبرامج إعداد أعضاء هيئة التدريس بالتعليم العالي والجامعات، وبرامج التدريب والتعليم المستمر، والتعليم عن بعد.

تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو ضرورة الوصول إلى الاقتدار المعرفي والتكنولوجي وضرورة إنتاج التكنولوجيا، وامتلاك مهاراتها، والتعامل معها متعلمًا، ومعلمًا، مطوًا لاستخدامها.

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يدرك أن المعلومات مادة أولية (خام)؛ لا قيمة لها في ذاتها.
- أن يفهم أن المعرفة هي عملية مقاربة بين المعلومات، وإعادة صياغتها في نسق علمي وموضوعي.
- أن يكون قادرا على استخدام المعرفة الاستخدام الأمثل في إنتاج الأفكار والأشياء.
- أن يدرك أن الحكمة هي علم المستقبل، وأمله الشامل، وأنها أصفى رحيق يُقَطره عقل الإنسان.
- أن يدرك أن استخدام المعرفة بدون حكمة يؤدي إلى الخراب والدمار، مع أن الإعمار هو وظيفة الإنسان عمومًا، والمعلم على وجه الخصوص.

المعيار العاشر: أن يكون المعلم قيمة فكرية، وهذه ضرورة كونه معلما وأستاذا، وضرورة كونه متخصصا في حقل من حقول العلم والفكر، وتخصص من تخصصاته الدقيقة. فهو يعمل على تطويره في تكامل مع العلوم والمعارف الأخرى.

وهو قدوة في أنه لا يبذل جهدا، ولا يطور مجالا إلا إذا تأكد أنه نافع لطلابه ولمجتمعه، وللإنسانية في حاضرها ومستقبلها. وهو قدوة في استخدام علمه وتوظيفه التوظيف الأمثل في توليد الأفكار الجديدة وإنتاج الأشياء المفيدة. وهو

قـدوة في منهجيته العلمية التـي تعتمد على رؤية واضحة لطبيعـة العلم الذي يعمل فيـه، ولطبيعة علاقاتـه وارتباطاته بالعلـوم الأخرى، ولطبيعة التصـور الإسلامي للألوهية والكون والإنسان والحياة.

إن بنـاء الاقتـدار الفكري والمعرفي هـو المدخل الوحيد الـذي لا يمكن أن تحل إمكانيـات شـراء الخـبرة محله. ولا قيمة للمـوارد المالية مهما عظمـت، في ضمان التنميـة وحـق الشراكـة العالميـة، إلا بمقـدار ما توظـف في بناء الاقتـدار الفكري والمعرفي.(١٢)

إن السيطـرة علـى تقانة المعلومات تمثـل أبرز مقومات بنـاء الاقتدار المعرفي لمواجهـة تحديات القـرن الحادي والعشرين. وهذه السيطـرة لا تعني مجرد تشغيل الآلات التقانية بل الوصول إلى قلبها، ومعرفة منطق بنائها، والوصول إلى إنتاجها. وهذا يعني التمكن من الفكر التقاني، والقدرة على تحويل المعرفة العلمية إلى تقانة.

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يكون قادرًا على تطوير مادة تخصصه في تكامل مع المواد الأخرى.
- أن يعلم كل ما هو نافع ومفيد للمجتمع وللإنسانية جمعاء.
- أن يكـون صاحـب منهجيـة فكريـة تتسق مـع الرؤيـة الإسلاميـة للكون والإنسان والحياة.
- أن يكون مدركا لما يمكن أن يحدث فيما لو حدث كذا وكذا .....
- أن يكون صاحب موقف فكري وعملي فيما يتصل بقضايا المجتمع والكون.

المعيار الحادي العاشر: الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية؛ فليس بوسع المعلم (الإنسـان) أن يعيشـ وحده أو أن ينفـرد بنفسه انفرادًا تامًـا، وليس هناك حادثة نفسية واحدة يمكن أن تتم دون أن تكون لها صلة بأفراد المجتمع. فكل حادثة نفسية لابـد لها من مجال اجتماعي تتم فيه، والعكس صحيـح؛ فكل حادثة اجتماعية لابد لها من أصل نفسي.

وكون المعلم قدوة اجتماعية يعني أمرين على وجه الخصوص: [١٣]

الأول: أن يكـون مـدركا للعناصر التي يتكون منها المجتمـع الإنساني، ولأهمية كل عنصـر منها، ولعلاقتهـا وارتباطاتها بعضها ببعض، والثـاني: أن يكون مدركا لمسؤولياتـه الاجتماعيـة في مجتمعه المحلي خاصة وفى المجتمـع الإنساني عامة. إن المعلـم لابـد أ يكون مسـؤولاً مسؤولية جماعيـة باعتباره عضوا في جماعـة مسؤولة مسؤوليـة جماعية عـن أفكارها وأعمالها، ولابد أن يكون مـؤولا مسؤولية اجتماعية من خـلال إحساسه الذاتي نحـو الجماعة بالاهتمام بها، والفهـم لها، والاشتراك معها. [١٤]

ويقتضـي ما سبـق تنمية إيمان المعلم وعضو هيئـة التدريس بأن يكون صاحب موقـف مـن القضايا العامـة؛ الداخلية والخارجيـة، وأن يكون فاعـلاً في المشاركة الديمقراطيـة، وممارسًـا للحريـات، ومؤمنًا بحـق الآخرين فيهـا، ومؤمنًا بأهمية العمل الجماعي، وروح الفريق، وممارسًا لكل هذا مع أقرانه وتلاميذه.

كما ينبغي إعداده يكون قادرًا على المشاكرة في إحداث تغيير جذري في هياكل المدارس وكليات التربيـة ومعاهدها، والجامعـات ومؤسسات التعليـم العالي، من حيث مناهجها، وبرامجها التي تعلم عن قرب وعن بعد.

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يكـون المعلم مـدركا للعناصر التي يتكون منها المجتمع ألا وهي: الفرد، والروابـط الاجتماعيـة، والنظـم والمؤسسات، والعقيـدة أو الفلسفة التي تحكم كل ذلك وتوجهه.
- أن يكـون مـدركا لمسؤولياته الاجتماعية في مجتمعـة المحلي، وفي المجتمع العالمي.
- أن يتسم شعوره نحو الجماعة بالاهتمام والفهم والمشاركة.

المعيار الثاني عشر: أن يكون قدوة نفسية. فالإنسان مخلوق عظيم. أعده الله ليكون خليفته في الأرض. وزوده بقوي وإمكانات وقدرات للعمل والتوجيه، نعلم عنها شيئًا ونجهل منها أشياء كثيرة.

إن المعلم وعضو هيئة التدريس لابد أن يكونا قدوة نفسية. فالمعلم مربٌّ. والتربية عملية تهدف إلى إيصال المربَّى إلى درجة كماله الإنساني. وهذه العملية علمية، ونفسية، وفنية. والمعلم لابد أن يعد بالشكل الذي يحفظ له توازنه الإنساني وتوازنه النفسي؛ لأنه بدون ذلك يستحيل أن يكون قدوة نفسية سوية لطلابه. فالإنسان إذا انحرف عن الإيمان بالله وعن التوحيد فسدت فطرته، واختل توازنه النفسي الذي لا يمكن أن يعود إليه إلا بالعودة إلى الإيمان.

إن إنسان هذا العصر يعاني من الفقر الشديد في السلام مع الله، ومع نفسه. وبالتالي فهو يعاني من فقر مماثل في السلام مع الكون من حوله. فإذا أردنا أن يكون المعلم قدوة نفسية، فعلينا أن نصحح له –خلال عملية إعداده– تصوره عن الألوهية والكون والإنسان والحياة. وأن نجعله يفهم مركزه في الكون، ووظيفته في الحياة.

إن الطالب والمعلم وعضو هيئة التدريس في حاجة إلى أن يعد كي يتحقق في شخصيته التناسق بين حركته وحركة الكون والحياة من حوله؛ فهذا التناسق هو الذي يحقق له السلام مع نفسه. كما يحقق له السلام مع الحياة المحيطة به. فالسلام مع النفس ينشأ من توافق حركة الإنسان مع دوافع فطرته. وبذلك تنتظم حركة الإنسان الظاهرة مع فطرته المضمرة.[١٥]

لكن السلام مع النفس لن يتأتي إلا من خلال السلام مع الله. وبذلك يتحقق للإنسان السلام مع الكون المحيط به أيضًا. أما إذا حاد الإنسان عن منهج الله، فإن ذلك يحدث نوعًا من الشقاق الذي يؤدي حتما إلى كوارث نفسية وكونية، وهذا ما حدث لنا في القرون الأخيرة، وما يحدث لنا الآن.

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يكون المعلم قدوة نفسية، أعده الله للقيام على إعمار الأرض وترقية الحياة.
- أن يكون قدوة تربوية؛ يعمل على أن يحتفظ المتعلمون باتزانهم النفسي.
- أن يكون في سلام مع الله، ومع نفسه، ومع الناس والمجتمع من حوله.
- أن تتناسق حركته مع فطرته، ومع الكون الحياة من حوله.
- أن يحقق الاتزان في الموقف التعليمي وفي سلوك المتعلمين.
- أن يهتم بالبعد الوجداني والنفسي في كل مشاركاته التعليمية.

المعيار الثالث عشر: هو أن يكون المعلم قدوة لغوية:

اللغة قدر الإنسان. وهي عالمه؛ فحدود لغة الإنسان هي حدود عالمه، وهي الهوية، وهي الشخصية، وهي الوطن، وهي التي تصنع المجتمع، وتصنع ثقافته، فثقافة كل جماعة كامنة في لغتها، وفي معجمها، ونحوها ونصوصها، وفنونها وآدابها.

فالمعلم السقيم لغويًّا لا يمكن أن تتوفر فيه لا المعايير السابقة ولا المعايير اللاحقة؛ لأن اللغة هي الرحم الذي يصنع الفكر، ويصنع الثقافة ويصنع الحضارة، ويصنع المجتمع، ويصنع الهوية، ويصنع الوطن، فلا حضارة إنسانية دون نهضة لغوية، ولا كفاءة اقتصادية دون كفاءة لغوية.

إن اللغة هي الأم التي ترعى كل ناطق بها، وكأنه طفلها الوحيد الأثير، تزهو وتنمو إن تمرد عليها شعراؤها، ولا تضيق ذرعًا بصراحة علمائها، وتغفر للعامة تجاوزها، ولا تحرم النخبة من تميزها.[١٦]

واللغة تحمل المجتمع في جوفها، فهي الهواء الذي تتنفسه الجماعة، وهي النظام الذي يترجم ما في ضمائرها من معان وأفكار، لتستحيل بدورها إلى وسائل وأدوات

تشكل حياتها، وتوجه سلوك أفرادها، وتكشف عن طبقاتهم، وجذور نشأتهم، وعن حدود عقلياتهم، وميولهم الفكرية، فلا كفاءة معرفية دون كفاءة لغوية.

واللغة تجربة شعورية وفكرية، يتم التعبير عنها من خلال تجربة لفظية، فاللغة منهج للفكر، ونظام للتواصل، وهذا يعني أنها ليست مجرد "وسيلة" أو "أداة" أو "وعاء"؛ إن اللغة تشكل الأفكار، فهي الرحم الذي يصنع الفكر والثقافة، وينظم التواصل بين أبناء الأمة، وبينها وبين غيرها من الأمم.[١٧]

والعربية لغة مقدسة فوق أنها لغة قومية ورسمية، لذا هي اللغة الأم في كل دساتير الأقطار العربية، وهي اللغة الثانية في معظم بلاد العالم الإسلامي؛ فهي بُعد أصيل في الهوية الثقافية للعالم الإسلامي.

ولتعزيز الهوية الثقافية في مسيرة النهضة الحالية، يجب التأكيد على أن تكون العربية هي لغة التعليم والتعلم، ولغة العلم والتأليف العلمي كما كانت من قبل.

إن النهضة الحالية تقتضي منا تعريب المعرفة، لا دعم التغريب وتكريسه.إننا إذا فشلنا في تعريب العلوم، وإنشاء مصطلحات جديدة تناسب الارتقاء العلمي في كل المجالات، فإن هذا يعني أمرًا واحدًا هو أننا متسولون في ميادين الطب والهندسة والكيمياء والفيزياء، وعلوم البيولوجيا الجزيئية...إلخ وسنبقى بذلك متسولين أبدًا!

إننا بحاجة إلى إقدار المعلمين وأعضاء هيئة التدريس على المشاركة في تعريب التعليم، وترجمة الكتب والبحوث الجديدة المفيدة إلى العربية؛ وذلك لتعزيز إمكانات اللغة العربية في الإسهام في تطوير التعليم، وتعزيز الذاتية الثقافية العربية والإسلامية، وتحصينها ضد محاولات التهميش التي تراد بها، وأن تكون ترجمة البحوث والكتب الجديدة شرطًا لترقية أعضاء هيئة التدريس.

وكل ما سبق يقتضي الاستخدام الواعي للغة العربية استماعًا وتحدثا وقراءة وكتابة؛ مبنى ومعنى. وتعريب نظم التشغيل في الحاسوب؛ أي استغلال الكم الهائل من البرامج المتوفرة باللغة الإنجليزية أو بغيرها، بتحويله إلى العربية. واستخدام العربية كلغة برمجة مباشرة. واستخدام العربية في الترجمة الآلية؛ منها وإليها.

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يدرك أن اللغة هي الرحم الذي يصنع الفكر، والهوية، والوطن.
- أن يدرك أنه لا حضارة إنسانية دون نهضة لغوية.
- أن يدرك أنه لا نهضة اقتصادية دون كفاءة لغوية.
- أن يستخدم اللغة استخداما واعيا استماعا، وكلاما، وقراءة، وكتابة.
- أن يكون قادرًا على التعامل مع مصادر المعرفة باللغة العربية.
- أن يكون قادرًا على الترجمة من العربية وإليها.

المعيار الرابع عشر: هو أن يكون المعلم قدوة مهنية؛ أي يكون مدركا لأهم مبادئ مهنة التعليم، ومقدرًا لها باعتبارها مهنة بناء إنسانية الإنسان، وبناء البشر، التي هي الوظيفة الأولى للمعلم. وهذا يقتضي:

- أن لا يدرِّس اللغة بمعزل عن ثقافتها وحضارتها.
- أن يكون ملمًا بأصول الثقافة العربية التي هى:
  - أصول العقيدة.
  - أصول الشريعة والقانون.
  - أصول العلم والمعرفة.
  - أصول الأخلاق والسلوك.

يُعد تمهين التعليم المدخل لأي إصلاح اجتماعي شامل. وإعداد المعلم الكفء هو المدخل لأي تطوير تربوي جذري؛ لذلك لابد من جعل التعليم مهنة أكثر مكافأة

مادية وأكثر تقديرًا أدبيًا، وبذلك تصبح مهنة التعليم موقرة كالمحاماة والطب والهندسة.[١٨]

ويتطلب تمهين التعليم مجموعة الاعتبارات من أهمها ما يلي:

تدريب الطلاب والمعيدين على استخدام التكنولوجيا عن طريق ربطها بمقرراتهم وتخصصاتهم، ودمجها في أنشطة التعليم والتعلم. وليس عن طريق دراستها كمقررات منفصلة، فذلك يساعد على استخدامها بطريقة فعالة، تتوافق مع حاجاتهم، كما يساعد على استخدام المعلومات، لا مجرد التعرف عليها، مما يدعم تفكير المتعلمين في مستويات التحليل والتركيب والتقويم.

اعتبار التربية العملية أهم مكونات برنامج إعداد المعلم؛ فلابد من إطالتها؛ بحيث يكون الانتقال من مقاعد الدراسية إلى ممارسة التدريس متدرجًا، يبدأ بالمشاهدة، ثم المزاوجة بين الدراسة والتدريس، ثم التدريس لمدة فصل دراسي كامل.

وهذا يقتضي أن تكون التربية العملية أولاً منفصلة؛ يومًا واحدًا في الأسبوع في الفصلين الثامن والتاسع، وثانيًا متصلة في الفصل الأخير من العام الخامس.

التركيز على "نوعية التعلم"؛ بتبني مفهوم التعلم الذاتي، أو بتعبير الإمام برهان الدين الزرنوجي: "تعليم المتعلم طريق التعلم". فهذا الأسلوب يساعد المعلمين وأعضاء هيئة التدريس فيما بعد في الاعتماد على النفس وفي التعلم المستمر مدى الحياة وفي الترقي المهني.[١٩]

إشراك الطلاب والمعيدين والمدرسين المساعدين أو المدرسين- أي الحاصلين على الماجستير- في اتخاذ القرارات المتعلقة بعملية إعدادهم، وتدريبهم على مراجعة المقررات الدراسية الخاصة بتخصصاتهم في التعليم العام، والخاصة بإعدادهم في الكليات والجامعات، وإشراكهم في تطويرها في ضوء المتغيرات الحادثة من آن لآخر.

وضع تصور واضح للإنماء المهني للمعلمين وأعضاء هيئة التدريس مدى الحياة. واستخدام تكنولوجيا التعليم المفتوح، والتعليم عن بعد، والقنوات التلفزيونية الخاصة في تدريب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس، بصورة دورية منتظمة.

تدريب المعلمين القدامى أثناء الخدمة في مدارسهم أيضًا. حيث يخصص لكل منهم صفًا معينًا ليقوم بتعليمه بإشراف خبير يقيم معه عدة أيام في كل أسبوع، وعلي مدى عام كامل. حيث يقوم بتطبيق النظرية التي تعلمها في مؤسسات الإعداد داخل صفه.

والاقتراح المحدد في هذا الصدد أن يمر الخريجون ببرنامج تدريبي عملي لمدة سنة بعد التخرج مشابهًا ببرنامج طبيب الامتياز في المستشفيات والمراكز الصحية، ويكون تحت إشراف معلمين أكفاء، وأساتذة مقتدرين علمًا وممارسة، وذلك قبل السماح لهم بالممارسة المستقلة تمامًا.

وتنطلق هذه الممارسة من النظرية القائلة بأن أفضل طريقة لفهم المعلم كيف يعلم مادة ما هي أن يقوم بتعليمها تحت إشراف خبير. ويسمي هذا البرنامج "ببرنامج تدريب المعلم المقيم بالمدرسة"، مثل برنامج الأطباء المقيمين في المستشفيات".(٢٠)

تنمية مهارات الإرشاد الأكاديمي لدى المعلمين وأعضاء هيئة التدريس، وتدريبهم على ممارسة استخدام التقانات التربوية المختلفة، مثل ورش العمل، والجلسات العيادية، والتدريس المصغر.. إلخ.

إغلاق الفجوة بين النظرية والتطبيق في عملية إعداد المعلم، وتفعيل التواصل والعلاقات الحميمة بين مؤسسات إعداد المعلمين والمدارس، وكل ما من شأنه أن يسهم في تضييق هذه الفجوة.

تغيير النظرة إلى المدرسين وعدم اعتبارهم مجرد أدوات لتحسين النظام، إلى كونهم مشاركين في تطوير النظام المدرسي، ومن كونهم وسائل إلى كونهم غايات، ومن كونهم مجرد موظفين في النظام المدرسي الذي يدار بواسطة غيرهم إلى كونهم صناع قرارات في إدارة النظام. تحديات التشريعات التي تناسب تعدد أدوار المعلم وتنوعها ومنحه الحرية والصلاحيات الكفيلة بتسهيل قيامه بدوره التربوي والاجتماعي.

ضرورة الترخيص لمهنة التعليم. فليس كل من يتخرج من كلية التربية يصلح لمهنة التدريس. فلابد من اختبارات تثبيت صلاحيته أو عدم صلاحيته. فإن ثبتت صلاحيته أخذ رخصة التدريس لفترة لا تزيد على خمس سنوات، يحتاج بعدها إلى التجديد. بمعني أن يدخل المعلم أثناء الخدمة في اختبارات ومقابلات من فترة لأخرى فإن ثبتت أنه يتقدم علمًا ومعرفة ومهارة وخلقًا، تجدد له الرخصة وإلا فلا، فإن ذلك يحافظ على تطور مهنة التربية والتعليم وتقدمها.[٢١]

ضمان استمرار النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس في كليات إعداد المعلمين من أجل التأكد من أن إعداد معلمي المستقبل سيكون إعدادًا مهنيًا وعلى يد أساتذة هم أنفسهم مهنيون.

اجتياز اختبارات دورية أثناء الخدمة تحددها مجالس الاعتماد والترخيص لكي يبقي المعلم مسجلاً بصورة رسمية في مهنته، وذلك من أجل التطور المعرفي والمهني الدائم للمعلم. فذلك التجديد هو المدخل لحل الإشكاليات المتجذرة في هذا الحقل الإنساني الرائع، الذي بدونه يبقي المستقبل في الظل، وتبقي الحياة راكدة آسنة.

تدريب المعلمين على استخدام أساليب التقويم المختلفة والشاملة لمجمل أنشطة الطلاب، واختيار الأساليب المناسبة لكل موقف ولكل جانب من جوانب العملية التعليمية، ومراعاة الدقة والموضوعية في جميع الأحوال.

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يكون مدركا لأبعاد حركة التغير في المجتمع ومتطلباتها من المناهج التربوية.
- أن يكون فاهما للمناهج العلمية المختلفة للبحث العلمي، وكيفيات تطبيقها.
- أن يكون واعيا بالنمو النفسي الشامل للطلاب، ومدركا للحاجات والمطالب النفسية لهذه الفئات العمرية ومقتضياتها التربوية والتعليمية.
- أن يكون لديه الحرية الأكاديمية والاستقلالية في ممارسة أخلاقيات المهنة وسلوكياتها دون انغلاق أو زيف أو خوف.
- أن يكون قادرًا على طرح القضايا في صورة أفكار كلية ومقاربات شاملة، وأشكال قابلة للتعلم، ومثيرة للتفكير، وحل المشكلات، والتعلم الذاتي، والتعلم المستمر.
- أن يكون مسيطرًا على مهارات إحدى اللغات الأجنبية استماعا وكلاما وقراءة وكتابة.
- أن يكون فاهما لأصول الكتابة العلمية، ومهاراتها وتطبيقاتها.
- أن يكون قادرًا على استخدام الحاسوب كمصدر للمعلومات، ووسيلة للتواصل والتحليل والتفسير ورسم الاحتمالات المتوقعة في المستقبل.

المعيار الخامس عشر: أن يكون المعلم قدوة بحثية. وهذا يعني أن يدرك المعلم أهمية البحث العلمي، وأن يفهم مناهجه وأساليب استخدامها. وأن يدرك أن مهمة البحث العلمي هي اكتشاف قوانين الله في الكون، وتسخيرها في إعمار الأرض وترقية الحياة على عهد الله وشرطه.

ويقتضي ذلك تنمية معرفة المعلم وعضو هيئة التدريس بأساسيات البحث العلمي، والقدرة على استعمال مناهجه ووسائله وأدواته في إنتاجهم البحثي، باعتبار أن ذلك هو الأساس الجوهري في رفع مستوى مهنة التعليم.

ويتطلب المنهج العلمي للبحث التربوي من المعلم ومعلم التعليم العالي عمومًا أن يعمل على تمحيص الحقيقة، وعدم التأثر بمقررات سابقة، ولا مقررات ذاتية لا برهان عليها، ولا بمجرد الظن: ﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ ۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَـٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا ﴾ (الإسراء:٣٦)، ﴿ وَمَا لَهُم بِهِۦ مِنْ عِلْمٍ ۖ إِن يَتَّبِعُونَ إِلَّا ٱلظَّنَّ ۖ وَإِنَّ ٱلظَّنَّ لَا يُغْنِى مِنَ ٱلْحَقِّ شَيْـًٔا ﴾ (النجم:٢٨)، "إياكم والظن فإن الظن أكذب الحديث" (رواه البخارى).[٢٢]

كما يوجه العقل إلى عدم التسرع في إصدار الأحكام ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ إِن جَآءَكُمْ فَاسِقٌۢ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوٓا۟ أَن تُصِيبُوا۟ قَوْمًۢا بِجَهَـٰلَةٍ فَتُصْبِحُوا۟ عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَـٰدِمِينَ ﴾ (الحجرات:٦).

وإلى عدم نشر ما يسمع قبل دراسة المختصين له، وإصدار الحكم عليه: ﴿ وَإِذَا جَآءَهُمْ أَمْرٌ مِّنَ ٱلْأَمْنِ أَوِ ٱلْخَوْفِ أَذَاعُوا۟ بِهِۦ ۖ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى ٱلرَّسُولِ وَإِلَىٰٓ أُو۟لِى ٱلْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ ٱلَّذِينَ يَسْتَنۢبِطُونَهُۥ مِنْهُمْ ۗ وَلَوْلَا فَضْلُ ٱللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُۥ لَٱتَّبَعْتُمُ ٱلشَّيْطَـٰنَ إِلَّا قَلِيلًا ﴾ (النساء:٨٣).

وهناك "الإلهام"، والإلهام هو تنبيه الله للنفس الإنسانية وإلهامها بالأفكار والعلاقات على قدر صفاتها وقبولها وقوة استعدادها، ومقدار سعيها. وتعلم الإنسان عن طريق إلهام الله له يمكن إدراكه في قوله تعالي: ﴿ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ ۖ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱللَّهُ ﴾ (البقرة: من الآية٢٨٢)، فالآية دعوة صريحة إلى المؤمنين بتقوى الله. فهو الذي يعلمهم ويرشدهم، وأن تقوي الله تفتح قلوبهم للمعرفة، وتهيئ عقولهم للتعلم. ويؤكد هذا أيضًا قوله تعالي: ﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّىٰهَا ﴿٧﴾ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا ﴾ (الشمس:٧-٨) فالإلهام – إذن– وسيلة من وسائل استعدادها وطاقاتها المدركة إلى طريق الخير أو إلى طريق الشر.

ما سبق يعني أن على المعلمين وأعضاء هيئة التدريس عدم الوقوف بمصادر المعرفة عند المنهج التجريبي وحده. وهذا لا يعني إهماله أو التقليل من شأنه، ولا من شأن ثمراته المعرفية وإنجازاته التقانية الرائعة للإنسانية كلها. ولكن على أساس أنه ليس السبيل الوحيد للمعرفة؛ فهناك المعرفة الربانية اليقنية المتمثلة في

كتب الله المنزلة على رسله. وهناك المنهج الاستقرائي الاستنباطي. وهناك المنهج العلمي للنظر العقلي؛ وهو منهج التفكير القائم على العلم والخبرة وتمحيص الحقائق وعدم التأثر بمقررات سابقة لا برهان عليها، وعدم الاعتماد على الظن وطلب الدليل في كل اعتقاد.(٢٣)

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- ألا يقف بمصادر المعرفة عند المنهج التجريبي وحده.
- أن يرى أن المنهج التجريبي ليس سبيل المعرفة القطعية المطلقة.
- أن يستطيع استخدام مناهج البحث العلمي وأدواتها المختلفة في إنتاج بحوثه.
- أن يرى أن المعرفة اليقينية تتمثل في الوحي الذي نزلت به الكتب السماوية من عند الله.
- أن يرى أن المنهج الاستقرائي هو الذي يستنبط به الإنسان من الجزئيات المادية معارف تقطع بضرورة وجود غير مادي.
- أن يؤمن بالمنهج العلمي للنظر العقلي، الذي يُسمَّى "منهج التفكير"، الذي يحدث عندما يغلب نور العقل على أوصاف الحس، وهنا يستغني العالم بقليل من التفكير على كثير من إدراكات الحواس.

المعيار السادس عشر: أن يكون المعلم قدوة فنية وجمالية.

المعلم فنان؛ لأنه يعمل في بناء الإنسان. والفن الجميل أصفى رحيق يقطره عقلُ الإنسان. فهم يأخذ من الدين تصوره الكلي للألوهية والكون والإنسان والحياة. ومن الفلسفة حكمتها وشمولها. ومن الهندسة نظامها ودقتها. ومن الطبيعة جمالها وتكاملها. ومن الحياة حركتها ونظافتها وحيويتها؛ لذلك فهو مرآة الثقافة، والمدافع عنها، والمتحدث باسمها في حوار الثقافات، والمبشر لها والمنذر بما يحمله واقعها الافتراضي في المستقبل من مخاطر أو توقعات أو إبداعات.

ولكي تقوم الفنون بذلك، لابد من إنزالها من عليائها، وإخراجها من معابدها وقلاعها. وعدم انحيازها للنخبة، والتحاقها بالجماهير لمساعدتها على المشاركة في صنع مصيرها.[٢٤]

وهذا يقتضي إعادة النظر في فلسفة الفنون التي نمارسها. وفي المحتوي الفني الذي نُعلّمه. وفي طريقة تعليم الفنون والآداب ذاتها. لعلّ ذلك يزيل من النفس ظلمتها، ومن البيئة عتمتها، ويرد للوجوه بسمتها، ويعيد للنفس استقامتها على فطرة الله.. فهذه هي الوظيفة الحقيقية للفنون والآداب.

وعند هذا الحد على المعلمين وأعضاء هيئة التدريس أن يسألوا أنفسهم: هل تسهم المناهج التي يضعونها والكتب التي يؤلفونها في تنمية الحاسة الفنية، والتذوق الجمالي من خلال الوقوف على بدائع الكون، وجمال النفس، وأسرار الحياة ؟

إننا نطمع أن تكون اللمسة الفنية والحاسة الجمالية جزءا من كل علم، وكل فن، وكل مقرر، وكل منهج، وكل برنامج من برامج إعداد المعلمين وأعضاء هيئة التدريس، وكل سلوك من سلوكياتهم.

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يتسم أداء المعلم باللمسة الفنية والجمالية قولا وفعلا.
- أن يكون أداؤه مرآة لثقافته الإسلامية ورؤاها للكون والإنسان والحياة.
- أن يؤمن بأن التربية ليست علما وصناعة فحسب، بل هي فن أصيل أيضا.
- أن يعمل على أن تُسهم المواقف التعليمية في تنمية الحاسة الفنية والتذوق الجمالي لدى المتعلمين.
- أن تكون اللمسة الفنية السمة الغالبة في تصميم المناهج التعليمية وفي اختيار المحتوى التعليمي والأنشطة التعليمية والإثرائية والتقويمية.

المعيار السابع عشر: هو أن يكون قدوة ديمقراطية:

والديمقراطية التي نقصدها هنا؛ هي الديمقراطية التي لا تُحلّ الحرام، ولا

تحـرّمُ الحلال. الديمقراطية التـي لا تعتدي، ولا تظلم، ولا تطغـى، ولا تعتدي على حرمات الناس، حتى لو كان هؤلاء الناس هم الأعداء(٢٥).

لقـد أصبح من المؤكـد أنه لا تقُّـدم إلا بالديمقراطية السليمـة في مجتمعاتنا العربيـة والإسلاميـة. والديمقراطيـة لـن تهبط علينـا في صورة مائـدة تنزل من السماء، إذ لابد من الأخذ بالسنن الكونية.

وتقتضـي السنة الكونيـة أن يسهم المعلمون وأعضاء هيئـة التدريس في تحويل المجتمـع العربي الإسلامي إلى مجتمع ديمقراطي. وذلك بممارسة الديمقراطية في أدائهم التربوي والتعليمي مع طلابهم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها.

بالمنطوق الديمقراطي لابد أن يكون الخريجون- طلابا ومعلمين وأعضاء هيئة التدريس- قادرين على:

- المشاركة في اتخاذ القرارات على جميع المستويات.
- المشاركة فى تنفيذ القرارات.
- المشاركة فى الثمار الناتجة عن القرارات(٢٦).

لابد من إسهام المعلمـين وأعضاء هيئة التدريس في تحقيق العدل الاجتماعي:
إذا كانـت وظيفـة العلم هي عمـارة الأرض وترقيـة الحياة، فإن العلـم إذا لم يكن مستنـدا إلى عـدل الله انقلـب إلى وسيلة للخـراب والدمار للمجتمـع البشري كله! فالعـدل –إذن- هـو القيمة التي توجه غايـات العلم، نحو خير الإنسـان والبشرية جميعًا.

والعدل كما وضحه بعض الفقهاء والمفسرين هو تنفيذ حكم الله. أي أن يحكم الناس وفقًا لما جاءت به الشرائع السماوية. إن العمل بهذه الشرائع هو تحقيق للعدل الذي أمر الله به. ويندرج تحت هذا المعني العام للعدل معانيه الخاصة، فهناك العدل في الحكـم، والعدل في النظم الاجتماعية للدولة، والعدل في القضاء، والعدل الاقتصادي،

والعدل بين الرجل والمرأة، والعدل في الحقوق والواجبات والمعاملات..إلخ.

والمعلـم الذي لا يطرح القضايا ويناقشها مع طلابه، ولا يستمع إليهم، ويحترم آراءهـم، ويقدر جهودهم، هو معلم مستبد، يرسخ ثقافة الاستبداد، ويزرع الخراب والدمار في الأرض.

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يؤمن أنه لا تقدم إلا بالديمقراطية وعن طريقها.
- أن يمارس الديمقراطية مع المتعلمين، بحيث يعطيهم الفرصة بالمشاركة:
  - في اتخاذ القرارات.
  - وفي تنفيذ القرارات.
  - وفي الثمار الناتجة عن القرارات.
- أن يؤمن بأن الاستبداد في الموقف التعليمي إنما هو نوع من زراعة الفساد في الأرض.
- أن يؤمن بأن الحرية فطرة إنسانية وأنها ثمرة من ثمار الإيمان.
- أن يـدرك أن العلـم لا يستقيم بغير العدل؛ فالعـدل هو الذي يحكم زمام العلم ويوجه ثماره نحو الغايات الإنسانية النبيلة.

المعيار الثامن عشر: أن يكون المعلم قدوة أسرية:

وهـذا يعني أن يؤمن المعلـم بأهمية إعداد الأجيال التـي تترقى في خصائص "الإنسانيـة" وتبتعد عـن خصائص "الحيوانية". وأن يؤمن أن إعداد هذه الأجيال لا يمكـن أن يتم إلا في محضن "أسرة" قائمة علـى الواجب والتخصص والتكامل، أسرة محوطة بضمانات الأمن والاستقرار العاطفي، فهذا ما يوفر للمجتمع مقومات الترقي على خط التقدم الإنساني[٢٧].

لذلك جعل الله الزوجة شق النفس، ومحضن السكينة والأمن والاستقرار؛ فهذا

هو المحضن الإنساني الوحيد الذي يُعد الأجيال التي تسير صعدا على خط التقدم الإنساني، قال تعالى: ﴿ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓا۟ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ (الروم:٢١).

فالمعلم الذي نريد هنا هو المعلم الذي يؤمن أن قضية الأسرة والعلاقات بين الجنسين قضية حاسمة في تحديد سمة المجتمع؛ فالمجتمعات التي تسود فيها النزعات الحيوانية لا يمكن أن تكون مجتمعات متحضرة مهما تبلغ من التفوق الصناعي والعلمي. إن هذه المجتمعات جاهلة ومتخلفة بمقياس خط التقدم الإنساني.

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يؤمن بأهمية الأسرة الشرعية وأنها معيار الرقي الإنساني.
- أن يدرك أن المجتمعات التي تسود فيها النزاعات الحيوانية لا يمكن أن تكون متحضرة مهما بلغ تفوقها العلمي والصناعي.
- أن يدرك أن إعداد الأجيال لا يمكن أن يكون إلا بحضن أسرة قائمة على الواجب والتخصص والتكامل بين الزوجين.
- أن يدرك أن الزوجة شق النفس، ومحضن السكينة والأمن والاستقرار، وأنها المرقى الصاعد للأجيال على خط التقدم الإنساني.
- أن يكون قادرًا على إعداد الأجيال المؤمنة بأهمية بناء الأسرة، والمتحمسين للقيام بذلك على نحو شرعي.

المعيار التاسع عشر: أن يكون قدوة رياضية:

لقد فطن المربون منذ أقدم العصور إلى قيمة التربية الرياضية وما لها من أهمية في بناء الشخصية المتوازنة، ومن آثار إيجابية على صحة الإنسان وحيوية المجتمع.

والمحقق ألا يستطيع أحدٌ فهم ما آلت إليه التربية الرياضية المعاصرة دون فهم للفكر الفلسفي الذي رسم معالم الطريق الذي تسير عليه في وقتنا الحاضر. لذا صار من المحتم أن يكون الأساتذةُ والطلاب مدركين تمام الإدراك للمعالم الثقافية التي تنبثق عنها أعراضُ التربية الرياضية ومنهجياتُ تعليمها وتعلمها عبر العصور(٢٨).

لقد كانت مصر وبلاد ما بين النهرين، وبلاد شرق البحر الأبيض المتوسط كالفينيقيين والفلسطينيين والكنعانيين والحيثيين هم صناع أولى الحضارات القديمة، ومصدر الأفكار والتقاليد الجديدة، وهناك انتشرت رياضة السباحة وكثرت حماماتها، كما بدأت تمارين السرعة، والقوة والمرونة والرشاقة. وبعد استيراد الخيول من بلاد العرب من حوالي ألفي عام قبل الميلاد، شاع ركوب الخيل والصيد باستخدام العربات.. إلخ.

ثم زحفت حضارة الشرق إلى شبه الجزيرة البلقانية، وهي موطن الإغريق، فكانت بلادُ الإغريق أولُ أرض أوربية يصلها التحضر بحكم طبيعة اتصالها من الجوانب بآسيا الصغرى، الأمر الذي يسر لها فرص الاتصال بالحضارة الشرقية.

وقد سعى الإغريق إلى الحصول على المستويات الرفيعة في الفن والأدب والموسيقي، وعلي التكوين الجسماني الشامل، ووصلوا إلي مستويات للجسم والأوضاع الجمالية تقرب من الكمال، فكانوا يركزون علي المهارة والرشاقة في الأداء الجسماني،أكثر من مجرد تحقيق المقاييس العالية في القوة والسرعة والجلد.. وبذلك تحتم أن يكون برنامج التربية الرياضية لديهم متزنا ومترابطا من جميع النواحي التربوية(٢٩).

وفي القرن الأخير قبل الميلاد تلقى الرومان شعلة المعرفة من الإغريق.

وتحولت المعرفة على أيديهم، وكذلك التربية البدنية- من طورها الجمالي إلي طورها المادي النفعي؛ فقد كان الشعب الروماني يتسم بالجد والاجتهاد والمقدرة

الطبيعية علي التنفيذ، وإن افتقر من الناحية الأخرى إلي الألمعية والتذوق للجمال والعبقرية والعمق الفلسفي الذي تميزت به حضارة الشرق وحضارة الإغريق.

وعليه كان الغرض الأساس للتربية عند الرومان، هو إعداد الرياضي المحترف، والمحارب العنيف، الذي يتقبل مبدأ الحرب باعتبارها حدثا طبيعيا في مجرى الحياة ، وكان من المحتم أن تسهم التربية الرياضية في التدريب للخدمة العسكرية، لشعب اختار الحرب والعدوان علي مر الأجيال لإقامة إمبراطورية كبيرة. وبذلك قل الاهتمام بالتربية الأخلاقية، ولم يكن للتربية البدنية اهتمام بتحقيق جمال الشكل أو رشاقة الحركة أو توازن القِيم، أو المُثل العُليا الرياضية.[٣٠]

ثم جاء الإسلام في القرن السابع الميلادي ليقيم منهج الله في الأرض، وليعيد توجيه التربية، ومنها التربية الرياضية إلي إطار السلوكيات التي تسهم في إعمار الحياة، بتربية القوة والرشاقة، وتربية الإحساس بالذوق والجمال في الكون الذي خلقه الله جميلاً.

ومنهج التربية الرياضية في التصور الإسلامي الذي ركز من البداية على تعلم السباحة والرماية وركوب الخيل، كان يفعل ذلك، لا لتدريب الناشئة علي الطاعة والحرص على النظام فحسب، كما تفعل بعض النظم المعاصرة، ولا لتربية الروح التعاونية الجماعية فحسب، كما تفعل بعض النظم الأخرى، ولا لصناعة الأجساد الجميلة والاتجار بها في أسواق الرقيق، كما تفعل بعض الهيئات والمؤسسات القديمة والمعاصرة، وإنما لبناء الإنسان المؤمن القوي بجسمه وعقله ومشاعره، القادر على الكد والكدح في الأرض بما يسره الله له... الإنسان القادر على الجهاد في سبيل تنفيذ منهج الله، المقاتل في سبيل الحصول على حقه المسلوب "فمن قتل دون مظلمته فهو شهيد" كما قال عليه الصلاة والسلام[٣١].

وبذلك فإن "تربية القوة، التى هي الهدف الأسمى للتربية الرياضية في التصور الإسلامـي، تمتـد لتشمل الجوانب الإيمانيـة والجمالية والترفيهيـة، والجسمانية، والفكرية، والشعورية في توازن واتساق.

وفي القرن الرابع عشر الميلادي كانت أوربا قد تأثرت بالتعاليم الإسلامية عبر الحـروب الصليبية، ومن خلال التواجد الثقافي الإسلامي في الأندلس قرابة ثمانية قـرون، فكان أن ظهرت المدرسة الإنسانية التي أكـدت على تنمية الشعور بالإيمان، وعلـى التطوير المتناسـق للشخصية المتكاملة، وإعداد الإنســان المثقف، المطلع على شؤون الأدب، الحسّاس، المتذوق للجمال، الشجاع، الذي يراعي الآخرين بموضوعية واتزان.

واعتنقت المدرسـةُ الإنسانيةُ المبدأ الإنساني القائل "العقلُ السليمُ في الجسم السليـم. واعتبرت أن التكامل الجسمي والعقلي مقترنان. وجعلت التربيةَ الرياضية وسيلـةً لغرسـ القـدرة على الضبـط والتحكم في الـذات، بما يقضي علـى الأهواء والشهوات والعادات التي توهن البدن والعقل معًا[٣٢].

وليسـ غريبًا أن هذه المدرسة بقدر ما أكـدت على خطورة إهمال تنمية القوى البدنيـة، فإنها عارضت المغالاة في الاهتمام بالتكوين البدني، حتى لا تتحول الأمور إلى حرفة وصناعة.

لكـن ما خافت منـه المدرسة الإنسانية سرعان ما حـدث.. ففي القرن السابع عشـر الميـلادي. اكتسحت أوربـا المدرسةُ الماديـةُ السلوكية ذات الأصـل الروماني القـديم، واكتسبت زخمًـا جديدًا على يـد المجتمع البراجماتـي النفعي الجديد في الولايات المتحدة الأمريكية، وعلـت قيمة المادة على قيمة الإنسان، وأصبحت الغاية تـبرر الوسيلة، واستعادت الرياضة صـورة حلبة المصارعة الرومانية القديمة، التى فيهـا المتصارعون يقتتلـون حتى الموت، وحولهـم المتفرجون يصرخـون ويستعدون

بعضهم على بعض، وأصبح من أهم الأهداف صناعة البطولة، فرأينا أجسام الثيران وأحلام العصافير، وأعلينا من قيمة "تسجيل الأهداف" على قيمة "اللعبة الحلوة" "والفن الجميل"، وتحولت الملاعب إلى مسارح للتعصب واللهو وقتل الوقت، وإشعال المعارك الدامية؛ فمن أجل الفوز في المسابقات، والحصول على البطولات، لا بأس من استخدام الغش وتناول الأنشطة والمخدرات!

لقد تحولت الرياضة إلى تجارة وشطارة، وفطنت المؤسسات التجارية إلى أن الرياضة وسيلةٌ للدعاية والاشتهار والانتشار؛ فاستُخدمت الرياضة في تحقيق الأطماع المادية، وإعلاء قيم الاستهلاك على قيم الادخار والاستثمار!

فماذا نحن فاعلون:

- هل نعود إلى مدرسة الشرق، أصل الحضارة، مدرسة الفروسية والقوة والسرعة والمرونة؟
- هل نعود إلى مدرسة الإغريق حيث المستويات الرفيعة في الرشاقة والأداء الجسماني الجميل؟
- هل نعود إلى المدرسة الإنسانية والإسلامية التي أعلت من قيمة الإنسان، وجعلت الرياضة عبادة وصلاة كالصلاة؟
- أم نظل أسرى للمدرسة الرومانية ووريثتها المادية السلوكية التي حولت الملاعب إلى ميادين للحروب ولإشعال المعارك الدامية؟[٣٣]

وأهم المؤشرات:

- أن يدرك المعلمون وأعضاء هيئة التدريس أن التربية الرياضية لا تهدف إلى تنمية الأداء الجسماني العالي وحسب، بل إلى التربية المتكاملة جسمانيًا وعلميًا وخلقيًا وجماليًا.
- أن يدرك أن مهمة التربية الرياضية بناء الإنسان المؤمن القادر على الجهاد في سبيل تنفيذ منهج الله في الأرض.

- أن يدرك أن من أهم أهـداف التربية الرياضية تنمية الجوانب الإيمانية والجمالية والترفيهية الجسمانية والشعورية في توازن واتساق.
- أن يـدرك أن مـن أهـم أهـداف التربيـة الرياضيـة تكويـن الشخصية المتكاملة، الشجاعة والمثقفة، والتذوق للجمال.
- أن يدرك أن الرياضة قيمة إنسانية، وعبادة لله، وصلاة كالصلاة.

المعيار العشرون: أن يكون قدوة في الحفاظ على البيئة:

تقـوم الحياة الثقافيـة الإسلامية في إطار نظامـين متكاملين: نظام اجتماعي إنساني، ونظام بيئي طبيعي.

فمـا مفهوم البيئة؟ وما علاقتها بالإنسان؟ ومـا المقصود بالتلوث البيئى؟ وما علاقة كل ذلك بالنظام الاجتماعي والثقافة الإسلامية؟

قـد يكون مـن الحكمة أن نبادر بالقول إن كل مناهـج التربية، وفي كل المراحل التعليميـة، عليهـا أن تقـوم بالإجابـة عن الأسئلـة السابقة وما يماثلهـا، كل حسب طبيعتـه ودوره، بل إن الأسرة والنادي ووسائل الإعلام المسموعة والمقروءة والمرئية، والنظـم الاجتماعية والسياسيـة والاقتصادية.. كلها مطالبـة بالإسهام في إيضاح مفهوم البيئة وعلاقة الإنسان بها، وواجبه في الحفاظ عليها.

البيئـة لغـة اسم بمعني المنزل الذي يأوي إليه الإنسـان أو الحيوان ويقيم فيه. والبيئـة علميًا مفهـوم يتسع مدلوله ليشمـل كل الظروف والعوامـل الخارجية التي تحيط بالكائنـات الحية، وتؤثر في العمليات الحيوية التي تقـوم بها، والإنسان أهم مكونات البيئة، وهو دائم التأثير فيها والتأثر بها.[٣٤]

والبيئـة نظام متكامل، أي كل له أجزاء، يؤثر كل منها بالآخر ويتأثر به، ويؤثر كل منهـا في كل النظـام ويتأثر به. والمثال على هذا كوكـب الأرض، فهو نظام بيئي، كل مـا فيه من ماء، وهواء، ويابسة، ومخلوقات، وطاقات، يشكل كلا متكاملاً تأخذ

جزئياتــه من بعضها وتعطي باتزان معجــز ودقيق قال تعالي: ﴿ وَٱلْأَرْضَ مَدَدْنَـٰهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَٰسِىَ وَأَنۢبَتْنَا فِيهَا مِن كُلِّ شَىْءٍ مَّوْزُونٍ ﴾ (الحجر :١٩)

وتتنوع البيئات الصغرى داخل البيئة الكبرى بتنوع الأنشطة البشرية والحيوية؛ فنجد البيئــة الزراعية، والبيئة الصناعية، والبيئــة الاجتماعية، والبيئة الثقافية.. إلــخ، وهنــاك بيئات أصغــر؛ فالصحراء لها بيئاتهــا، وكل هذه البيئــات عبارة عن وحــدات يتفاعل بعضها مع بعض لتكون نظامــاً كونياً مستقراً ومتوازناً..﴿ صُنْعَ ٱللَّهِ ٱلَّذِىٓ أَتْقَنَ كُلَّ شَىْءٍ ﴾(النمل: من الآية ٨٨)

وعمليــة التلوث البيئي هي عملية الإخلال بالتوازن بين عناصر البيئة. فالتلوث يحــدث للبيئة عندما يدخل علي عناصرها المتوازنة أي عنصر جديد يكدر أو يفسد أي عنصر فيها، أو يفسد العلاقات بين عناصرها. فالماء يعد مادة ملوّثة إذا أضيف إلى النبــات بكميات كبيرة، لأنه حل محل الهواء ويخنق جذور النبات، والسماد يعد مــادة ملوّثة إذا أضيــف بكميات غير مناسبة، وكذلك المبيــدات الحشرية، والبذور الملوثة، والنفط الذي يتسرب إلى الماء والشواطئ..إلخ.

والتلوث قد يصيب البيئات الاجتماعية كالتلوث السمعي والبصري، والفكري، والتكنولوجي، وكدخــول عناصر لم تكن موجودة في التوازن الاجتماعي السابق مثل شيــوع ظاهرة الطــلاق، والزواج العرفي، وشيوع ظواهر العنــف والتطرف والإدمان والمخــدرات.. إلــخ. وقد يصيــب التلوث البيئــة الفكرية أو الثقافيــة لتدل على تغير ينتــاب النفس فيكدرهــا، أو الأفكار فيفسدهــا، أو العقيدة فيحرفهــا... أو الثقافة فيميل بها عن التصور الإسلامي.

وقــد أشار القــرآن الكريم إلى الخلــل الذي يحدثه الإنســان في البيئة في قوله تعالي: ﴿ ظَهَرَ ٱلْفَسَادُ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِى ٱلنَّاسِ لِيُذِيقَهُم بَعْضَ ٱلَّذِى عَمِلُوا۟ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ ﴾ (الروم:٤١). فالآية تشير إلى الخلل الذي يحدث في المحيط

الاجتماعي والحيوي للإنسان بقطاعيه اليابس والمائي، والذي تم بيد الإنسان في البيئة والذي لم يرع التوازن البيئي. وتشير إلى أن آثار ذلك سترتد إلى الإنسان سلبًا من صحته ومعيشته، وإلى أن الهدف هو الرغبة في رجوع الإنسان إلى رشده، وحفاظه على بيئته.

وقد ظهر حديثًا ما يسمي بعلم البيئة "الإيكولوجي" وهو يُعَنَى بالبحث في العلاقات المتبادلة بين الكائنات والبيئة المحيطة بها، ويتتبع أسباب الخلل الذي يحدث في التوازن البيئي، ليقف على تأثيراته المباشرة وغير المباشرة، ويحذر من أخطاره العاجلة والآجلة، ويدل على أفضل الطرق لمكافحة التلوث والقضاء عليه.[٣٥]

وقد سبق الإسلام بوضع نظام للحفاظ على التوازن البيئي، ويتمثل ذلك أساسًا في مقاصد الشريعة الخمسة وهى الحفاظ على الدين، والنفس، والعقل، والنسل، والمال، وعدم الزيادة التراكمية للعناصر الضارة بها. قال رسول الله ﷺ : "ما من مسلم يغرس غرسًا أو يزرع زرعًا فيأكل منه طير أو إنسان أو بهيمة إلا أكان له به صدقة" (رواه أبو داود).

وقد رسم المنهج الإسلامي للحفاظ على مقاصد الشريعة مبدأين أساسيين يحددان مسؤولية الإنسان حيال البيئة التي يعيش فيها وحيال البيئة الكونية الكبرى: المبدأ الأول "درء المفاسد"، حتى لا تقع بالبلاد والعباد، وتسبب الأذى للفرد والمجتمع والبيئة، حيث لا ضرر بالنفس ولا ضرار بالغير. والمبدأ الثاني "جلب المصالح" وبذل كل الجهود التي من شأنها تحقق الخير والمنفعة للجماعة البشرة"

وقد وضع الإسلام لتنفيذ هذا المنهج جهازًا للتنفيذ والرقابة يسمي "جهاز الحسبة" الذي كان يقوم بوسائل وقائية تمنع حدوث التلوث وكل أنواع الجراثيم وتزيل أسباب ذلك. كما أقام الإسلام أول محمية طبيعية في تاريخ البشرية، وهى مكة المكرمة، ثم المدينة المنورة. فقد جعل الله مكة المكرمة مثابة للناس وأمنا، ومنع

التعدي على الحياة البرية في الحرم، أو تنفير الطيور وغيرها من الحيوانات في هذه البقعة المقدسة.(٣٦)

كما جعل منهج التربية الإسلامية الطهارة والنظافة مقترنين بالإيمان، وعد التلوث نجاسة يجب التطهر منها، قال ﷺ: "لا يبولن أحدُكم في الماء الدائم (الراكد) ثم يغتسل منه" (رواه مسلم). وقال ﷺ: "اتقوا الملاعن الثلاث: البراز في الموارد، وقارعة الطريق، والظل" (رواه أبو داود). وقال ﷺ: "إن الله نظيف يحب النظافة فنظفوا أفنيتكم ولا تتشبهوا باليهود" (رواه الترمذي).

وكعالم يعيش معًا، على كوكبنا الأرضي هذا قد أهملنا كثيرًا مسألة المحافظة على البيئة، وموارد الطبيعة بغياب التنسيق الجماعي، بل ذهبنا في الاتجاه المعاكس في تسابق عجيب بحثا عن الرفاهية والتقدم الصناعي، دون مراعاة للتوازن المفترض بين التنمية والبيئة، ودون احتساب للآثار الوخيمة، لهذا التقدم الصناعي، على غلافنا الجوي وطبقات الأوزون، ومياه الأنهار والبحار، وانقراض الحياة والغابات وتلوث التربة الخصبة، وإذا ما استمر الحال على هذا النحو فإن البشرية قد تشهد نوعًا من الانتحار الجماعي.

إن الحفاظ على البيئة مسؤولية جماعية لا تحدها الحدود السياسية للدول، ثبت ذلك غير مرة، وعليه فإن على الإنسان أينما كان، أن يسهم في الحفاظ على البيئة، وأن يتصالح معها، وأن يتعامل معها بعقلانية، وأن ينتبه للمسببات الكثيرة للتلوث، سواء طبيعية وبيولوجية، أو صناعية وكيميائية وفيزيائية. وعلى كثير من الشعوب، أن تحد من التكاثر العشوائي وتحافظ على ما تبقي لها من مراع ومياه، بعيدًا عن مؤثرات التصحر والجفاف. إن العالم الصناعي يجب أن يوقف هذا التزاحم التكنولوجي، والتسابق نحوه، وأن يعمل على تضييق الفجوة الواسعة في الاقتصاد العالمي، بينه والدول النامية، من أجل المحافظة على التوازن المطلوب، بين التنمية المنشودة والحفاظ على بيئة نقية.(٣٧)

وهكذا ينبغــي علينا أن نأخذ بتوجيهات المنهــج الإسلامي الرشيد الذي يدعو الإنســان إلى التوســط والاعتدال في السلــوك والتصرفات، وينهاه عــن التلوث بكل صــوره، ويوقظ في الإنســان قبل كل شيء رقابة الضمير، واحــترام المنهج الإلهي لما فيه خير الناس أجمعين.

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يــدرك المعلمون وأعضاء هيئة التدريس مفهــوم البيئة بمعناها اللغوي والعلمي.
- أن يدرك معني التلوث البيئي وأنواعه، وأخطاره على الحياة والأحياء.
- أن يــدرك العلاقة بــين مقاصد الشريعة وبين الحفــاظ على البيئة في كل مجالاتها وأنواعها.
- أن يــدرك المعلمــون وأعضاء هيئــة التدريــس قيمة الاهتمــام الإسلامي بالحفاظ على البيئة وأثر ذلك على الحياة والأحياء.

والخلاصة:

أنه لكي تتحقق المعايير السابقة لابد من أخذ ما يلي في الاعتبار:

- إن "مهنة التعليم" بالشكل المطلوب الآن وفيما بعد، لابد أن تتحمل مسؤولية إعادة تصميم المدارس والجامعات بما يتلاءم مع عصر المعرفة والحكمة. وهذا يحتاج إلى إعادة النظر في الأساسيات التي بنيت عليها المدارس والجامعات الحالية، وهذا يعني ضرورة إعادة بناء النظام التعليمي من جديد، وعلى نحو جيد.

- إن هذا يتطلب بدوره إعادة النظر إلى المدرسين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وتغيير النظرة إليهم من مجرد اعتبارهم أدوات لتحسين النظام، إلى كونهم مشاركين في تطوير النظام التعليمي، ومن كونهم وسائل إلى كونهم غايات، ومن كونهم مجرد موظفين في النظام التعليمي الذي يدار بواسطة غيرهم، إلى كونهم صناع قرارات في إدارة النظام التعليمي[٣٨].

- إن تمهين التعليم يعني ضرورة اعتبارها مهنة دقيقة ومعقدة. لا يجوز أن تعهد إلا لمن تلقى إعدادًا عاليًا، وأثبت أنه يمتلك الاستعدادات والمعارف والمهارات اللازمة لممارستها. وهذا يتطلب دعمًا اجتماعيًا على كافة المستويات. كما يتطلب اتخاذ القرارات السياسية الإدارية المناسبة؟ وإصدار التشريعات اللازمة لتكريس ذلك؛ وتأسيس النقابات والجمعيات والروابط الخاصة بالمعلمين ومعلمي المعلمين؛ وتفعيل مجالس الآباء لدعم المعلمين وزيادة إسهامها في العملية التعليمية؛ وتنشيط دور منظمات المجتمع المدني للمشاركة المادية والفنية في تطوير مهنة التعليم.

إن المعلـم الرشيد وعضو هيئـة التدريس في التعليم العالي هو المتمكن من المحتـوى العلمي للمواد النظرية التـي يدرسها، والقادر على ترجمتها إلى إجراءات في حياة الطلاب؛ حتى يكون التعلم له معني في إعمار الحياة.

كمـا أن المعلـم الجامعـي الواعـي هـو الفاهـم للبنـى والأطـر المعرفيـة والوجدانية والمهارية للمواد التي يدرسها لطلابه، والمتوقع للنتائج المترتبة على تعليمها للطلاب.

إننـا بحاجـة إلى إغلاق الفجوة بـين النظرية والتطبيـق في عملية إعداد المعلـم وعضو هيئة التدريس، وإلى بذل مزيد من العلاقات الحميمية بين مؤسسات إعداد المعلمين والمدارس؛ حيث إن المدارس هي البيئة الطبيعية لوضع النظرية موضع التطبيق.

- من أهم مدخلات نظام إعداد المعلم وعضو هيئة التدريس، تطوير سياسة القبـول بكليات التربية. فالتعليم مهمة خاصة. والعمل بهذه المهنة يتطلب استعدادات واتجاهات وميولاً خاصة.

لذلـك تكاد تجمع نتائج كافـة المؤتمرات وتوصيات البحـوث العلمية التي تناولـت موضوع إعداد المعلم على ضرورة الاهتمام بمدخلات نظم إعداد المعلـم جنبًـا إلى جنب مع الاهتمـام بعملية إعداد المعلـم ذاتها؛ حيث إن نجـاح كليات التربية في إعـداد معلم المستقبل إنمـا يتوقف إلى حد كبير علـى ما يتوافر لدى طلاب هذه الكليات من إمكانيات واستعدادات مهنية واتجاهات وميول نحو مهنة التعليم.

ومـن الملاحـظ أن معيار اختيـار الملتحقين بكليات التربية إنمـا يتم وفقًا لمعـدلات الدرجات التحصيلية التي حصل عليها هؤلاء الطلاب في شهادة المرحلـة الثانويـة ومن خلال مقابـلات شخصيـة وجيـزة ودون مراعاة

لقدراتهم وميولهم واستعداداتهم المهنية. وحتى إن وجدت بعض اختبارات القبول فغالبًا ما تكون شكلية وآلية، وتعقد بشكل سريع وخاطف، ولا تراعي المعايير الدقيقة المطلوبة لاختيار معلم المستقبل وتمهين عملية التعليم.

ولا شك أن قبول أعداد من الطلاب في مؤسسات إعداد المعلم دون تدقيق النظر في إمكانياتهم وقدراتهم واستعداداتهم من خلال اختبارات علمية دقيقة ومقننة سيكون له انعكاسات سلبية على أداء هؤلاء الطلاب أثناء الإعداد الأكاديمي والتربوي وعلي مستقبل العمل في مهنة التعليم، كما أن الكثير من هؤلاء المعلمين سيوسمون بضعف الانتماء إلى المهنة حيث يزاولونها تحت تأثير الضغوط النفسية والملل الناتج عن عدم وجود ميل حقيقي للعمل فيها.

إن ضبط عملية اختيار طلاب كليات التربية من خلال اختبارات علمية دقيقة مقننة لتحديد قدراتهم وإمكانياتهم واستعداداتهم في ضوء خصائص واحتياجات المهنة يعد البداية الصحيحة لإعداد معلم المستقبل الناجح، وقد ثبت أن مثل هذه الاختبارات إذًا أُحسن بناءها وإعدادها وتقنينها يمكن أن تسهم في أمرين على الأقل من الأمور المهمة وهما:

١. حسن انتقاء العناصر المتقدمة للالتحاق بمهنة التعليم.
٢. التنبؤ بمدي نجاح هذه العناصر للقيام بالأدوار المتعددة التي تتطلبها هذه المهنة.

- انطلاقا من كل ما سبق ونظرًا لأهمية اختبارات القبول في تحديد مدي مناسبة الطالب المتقدم للالتحاق بكليات التربية يقترح بعض الباحثين أن تتبني كليات التربية في الوطن العربي مشروعًا لإعداد اختبارات قبول مقننة موحدة على أن تستند هذه الاختبارات في وضعها إلى معايير علمية دقيقة، ومنهج علمي سليم، وتشمل في عناصرها قياس قدرات وميول

المتقدم للالتحـاق بكليات التربية وكذلك خصائصـه الانفعالية وسماته العقلية والمعرفية.[٣٩]

لابـد إذن مـن اختيار مـن لديهم الاستعـدادات والمواهب والقـدرات لأن يكونـوا معلمـين صالحين أتقياء لله. وهذا يعنـي أن نختار الطلاب الذين سيعـدون لمهنة التعليـم عن طريق المقابلات والاختبـارات الكاشفة، حتى نتأكد من استعدادهم لأن يكونوا معلمين صالحين.

- ويقتضـي المحافظة على المعلم الصالـح ضرورة الترخيص لمهنة التعليم. بمعنـي أن يدخل المعلم أثناء الخدمـة في اختبارات ومقابلات دورية؛ فإن ثبـت أنـه يتقدم علمًا ومعرفة ومهارة وخلقًا يجـدد له، وإلا فلا؛ لأن ذلك من شأنه أن يحافظ على مهنة التربية والتعليم وتقدمها.

لكـن ذلك يتطلب رفع شأن المعلم ماديًا وأدبيًا. لأننا لا يمكن أن نطلب من المعلم كل شيء، ونحمله مسئولية كل شيء ولا نعطيه شيئًا!

إن معظـم الأمـوال تنفـق على الأمـن. ولعمـري "إن الأمـن التربوي لهو البنية الأساسية الحقيقية لجميع ألوان الأمن الاجتماعي".[٤٠]؛ لهذا فإن التربية الرشيدة هي الضمان الوحيد للأمن بجميع ألوانه وأشكاله.

إن اعتمـاد معايـير دقيقـة لاختيـار طـلاب كليـات التربيـة الذيـن تتوافر فيهـم –إلى جانـب القـدرة علـى التحصيل- اللياقـة الجسميـة، والنضج العقلـي، والاستعدادات والميول، والدوافع الإيجابيـة للعمل في مهنة التعليم؛ كالإحساس بالالتـزام، والقدرة علـى التوصل والتواصـل، والاهتمام بأمور الناشئة وتربيتهم وتعليمهم، لهو أمر ضروري في تمهين التعليم وتطويره.[٤١]

- إننا يجب أن نعيد النظر في الطريقة التي نختار بها المعيدين والمحاضرين بالجامعـات والباحثـين بمراكز البحوث العلميـة والاجتماعية. لأن هؤلاء

يمثلون النخبة التي تمثل الحد الفاصل بين استمرار التخلف وإمكانات التقدم؛ لذلك يجب ألا نعتمد في اختيارهم على مجرد التحصيل الدراسي أو التقدير العام عند التخرج. بل ينبغي أن يضاف إلى ذلك مستوى الذكاء العام الذي تكشف عنه اختبارات الذكاء. وأن يكون لديهم القدرة على المبادرات في مواجهة المشكلات والمهام المطروحة في مجالات المعرفة.

كما ينبغي أن يتوفر في هذه الفئة – بالإضافة إلى القدرة على التحصيل- الذكاء العام، والقدرة على الإنجاز، والقدرة على المبادرة. وأن يملكوا الاستعدادات للمرونة وسعة الأفق والقدرة على التخيل. إن الذي لا يملك البصيرة النافذة والخيال الخصب لن يستطيع التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في القرن الواحد والعشرين.

إن هذه النخبة التي تمثل القوة الطليعية الضاربة في معركة التقدم التي نحن بصددها لم تستطيع قيادة الأمة بهذه المعركة المستمرة، إلا إذا تم إعدادها وتدريبها في بيئة صحية، تتوافر فيها الحرية الأكاديمية، والإيمان بالقدرة الذاتية في التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وقاعدة معلومات مناسبة، وتقدير مادي وأدبي معقول، وعلاقات إيجابية فعالة مع مؤسسات الإنتاج والخدمات في المجتمع. هذه هي المواصفات التي قد تمنع هذه الفئة من التفكير في الهجرة إلى خارج البلاد وهو ما يعد مكسبًا بكل المعايير.

إن البداية الصحيحة لإعداد معلم المستقبل هي ضبط عملية اختار طلاب كلية التربية من خلال اختبارات علمية دقيقة ومقننة؛ لتحديد قدراتهم وإمكاناتهم واستعداداتهم في ضوء خصائص المهنة واحتياجاتها، وفي ضوء معايير الجودة والاعتماد التي سبق تحديدها.

- ضـرورة إعطـاء المرونة اللازمـة للمؤسسـات التعليمية بمـا يمكنها من التطويـر والرقي بمستوياتها، مع بناء جسور واضحة بين النظم التعليمية المختلفة، لتحقيق التكامل بينهما.

- وجـود نظام للإشراف والمراقبة والمحاسبة في النظم التعليمية، وبخاصة في مجـال أداء المعلمـين الأمـر الـذي يقـود إلى ضـرورة الأخـذ بنظام "الاحتراف والترخيص" لمزاولة المهنة.

- ضـرورة تطويـر أساليـب متقدمـة لتنظيم مؤسسـات التعليـم؛ لتحقيق الفعاليـة والكفـاءة والارتقـاء بمسـتوى الأداء، وإرسـاء قواعـد العلاقة التنظيميـة بـين السلطة المركزيـة والسلطـات التعليميـة المحلية، بما في ذلـك الإدارة التنفيذيـة علـى المسـتوى المدرسي، وعلى مسـتوى الكليات والجامعات، وإتاحة الفرص لتطبيق مفهوم المساءلة المحاسبية.

- تطوير نمـاذج إدارية متطورة، تحقق الأهداف التعليمية بكفاءة وفاعلية، وتـؤدي إلى الاستخـدام الأمثـل للمـوارد البشرية والماديـة في المؤسسات التعليمية.

إن تحقيـق الأهـداف السابقة لمعلـم المستقبل، كما يقتضـي ضبط البيئة التعليمية وتحسينها، يقتضي أيضًا وضع ضوابط ومعايير لضبط الجودة، وضمان النوعية، وللترخيص، لمزاولة المهنة. فهذا هو الطريق الذي تحقق عمليـة إعداد المعلم من خلاله المفهـوم العربي والإسلامي والعالمي، وتفي بالأهداف التي سبق الحديث عنها.

- إن ذلـك يتطلب ضـرورة اجتياز المعلـم اختبارات دوريـة أثناء الخدمة، تحددها مجالس الاعتماد والترخيـص، لكي يبقي المعلم مسجلاً بصورة رسمية في مهنته، ولكي يستمر الترقي المعرفي والمهاري والوجداني والمهني

للمعلـم. فذلك التجدد والترقي هو المدخل لحـل الإشكاليات المتجذرة في هذا الحقل الإنســاني الرائع، الذي بدونه يبقي المستقبل في الظل، وتبقي الحياة راكدة آسنة.

ويتطلــب اعتبــار التعليــم مهنة أن يترســخ لدى المعلــم الإيمــان بأهمية العلم والتقانــة، وأن يمتلك مهاراتهــا، ومقومات التعامل معها، والسعــي لأن يكون منتجا وليس فقط مستهلكا لها. وأن يكون قادرًا على تدريب الطلاب على توظيفها.

الهوامش

١. علي فخرو: "معايير إعداد المعلم وعضو هيئة التدريس" في المؤتمر الدولي "نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل" كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، ٩-١١ محرم ١٤٢٥هـ- ١-٣ مارس ٢٠٠٤م، ص١.
٢. علي أحمد مدكور: "معلم المستقبل" الإعداد المتكامل للمعلم الشامل في المؤتمر الدولي الثالث "نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط- سلطنة عمان، ٩-١١ محرم ١٤٢٥هـ- ١-٣مارس ٢٠٠٤م، ص٢١.
٣. علي أحمد مدكور: "فلسفة التربية، القاهرة، لونجمان، مؤسسة أبو الهول للتوزيع، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، ١٤٣٥هـ- ٢٠١٤م.
٤. علي أحمد مدكور: معلم المستقبل، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٤٢٦هـ- ٢٠٠٥م، ص١٤١.
٥. المرجع السابق، ص٦٤.
٦. المرجع السابق، ص٦٥.
٧. المرجع السابق، ص٦٧-٦٨.
٨. المرجع السابق، ص١١٠-١١١.
٩. المرجع السابق، ص١٣٥.
١٠. بيل جيتس، المعلوماتية بعد الإنترنت: طريق المستقبل، ترجمة عبد السلام رضوان،الكويت، عالم المعرفة (٢٣١)، ١٤١٨هـ- ١٩٨٢م، ص٣٥١-٣٥٢.
١١. سيد قطب: في ظلال القرآن، بيروت: دار الشروق، ط١٠، ١٤٠٢هـ- ١٩٨٢م، ص ٢٤٢-٤٤٣.
١٢. علي أحمد مدكور: التربية وثقافة التكنولوجيا، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٤٢٧هـ- ٢٠٠٦م.
١٣. علي أحمد مدكور : "معلم المستقبل" مرجع سابق، ص ٧٢- ٧٦.
١٤. سيد أحمد عثمان: "المسؤولية الاجتماعية والشخصية المسلمة"، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٨، ص٢٦٩-٢٧٢.

١٥. سيد قطب: مقومات التصور الإسلامي، القاهرة، دار الشروق، ١٤٠٦هـ- ١٩٨٦م، فصل حقيقة الإنسان.
١٦. نبيل علي: الثقافة العربية وعصر المعلومات: رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، (٢٦٥). يناير ٢٠٠١، ص ٢٨٧.
١٧. علي أحمد مدكور: "معلم المستقبل" مرجع سابق، ص ٨٣- ٩٦.
١٨. مصطفى حجازي: "صورة طالب التعليم العالي المناسبة لمواجهة تحديات مطلع القرن: إعداد الطالب الجامعي من أجل شراكة عالمية مستقبلية" في المؤتمر العلمي الثاني لقسم أصول التربية، جامعة الكويت، ١٧ – ٢٠ أبريل، ١٩٩٤م، ص٤٦٩- ٤٨٠.
١٩. سيد أحمد عثمان: تعليم المتعلم طريق التعلم، للإمام برهان الدين الزرنوجي، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٨.
٢٠. علي أحمد مدكور: معلم المستقبل، ص٥٣.
٢١. المرجع السابق، ص ١٥٠.
٢٢. علي أحمد مدكور: مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٤٣٥هـ-٢٠١٤م، ص١٧٩-١٨١.
٢٣. المرجع السابق، ص١٨١.
٢٤. نبيل علي: العرب وعصر المعلومات، مرجع سابق، ص١٣٥.
٢٥. علي أحمد مدكور: تطوير المناهج وتنمية التفكير، القاهرة، دار نهضة مصر، ١٤٣٦هـ-٢٠١٤م.
٢٦. علي أحمد مدكور: التربية وثقافة التكنولوجيا، مرجع سابق، ص١٥٥.
٢٧. سيد قطب: مقومات التصور الإسلامي، فصل: حقيقة الإنسان.
٢٨. علي أحمد مدكور: تطوير مناهج التربية، القاهرة، لونجمان، شركة أبو الهول للنشر، لبنان- بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، ط١، ١٤٣٥هـ- ٢٠١٤م، ص٢٣٧.
٢٩. المرجع السابق، ص ٢٣٨.
٣٠. المرجع السابق.
٣١. المرجع سابق، ص ٢٣٩.
٣٢. المرجع سابق، ص٢٤٠.
٣٣. المرجع السابق، ص٢٤١.
٣٤. أحمد فؤاد باشا "الموسوعة الإسلامية" دار سفير، القاهرة، ص٢٩٩٢.

٣٥. المرجع السابق، ص٢٩٩٣.
٣٦. علي أحمد مدكور: تطوير مناهج التربية، مرجع سابق، ص٢٣٦.
٣٧. الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربي "التطوير الشامل للتعليم بدول مجلس التعاون "دراسة حول "التوجيهات الواردة في قرار المجلس الأعلى"، الدورة (٢٣)، الدوحة، ديسمبر ٢٠٠٢م، ص٦٨- ٦٩.
٣٨. جاك ديلور وزملاءه: التعلم ذلك الكنز الكامن. تعريب جابر عبدالحميد جابر، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٨م. انظر الفصل السابع "المعلمون يبحثون عن رؤى جديدة". ص١٧١.
٣٩. علي أحمد مدكور: الاستثمار في التعليم بين خبرات الماضي ومشكلات الحاضر وتصورات المستقبل، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٤٣٠هـ-٢٠٠٩م، ص٢٠٨-٢١٠.
٤٠. سعيد إسماعيل على: "التصور الإسلامي لإعداد المعلم" فى المؤتمر الدولي "نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل"، كلية التربية-جامعة السلطان قابوس، مسقط، ٩-١١ محرم ١٤٢٥هـ، ١-٣ مارس ٢٠٠٤، ص ٢٠٨-٢١٠.
٤١. علي أحمد مدكور: الشجرة التعليمية: رؤية متكاملة للمنظمة التربوية، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٤٢٠هـ- ٢٠٠٠م.

المراجع

١. أحمد فؤاد باشا: الموسوعة الإسلامية: (البيئة)، المجلد ٣٩-٤٠، سفير، القاهرة، بدون تاريخ.

٢. الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربي "التطوير الشامل للتعليم بدول مجلس التعاون "دراسة حول "التوجيهات الواردة في قرار المجلس الأعلى"، الدورة (٢٣)، الدوحة، ديسمبر ٢٠٠٢م.

٣. بيل جيتس، المعلوماتية بعد الإنترنت: طريق المستقبل، ترجمة عبد السلام رضوان،الكويت، عالم المعرفة (٢٣١)، ١٤١٨هـ- ١٩٨٢م.

٤. جاك ديلور وزملاؤه: التعلم ذلك الكنز الكامن. تعريب جابر عبدالحميد جابر، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٨م.

٥. سعيد إسماعيل علي: "التصور الإسلامي لإعداد المعلم" فى المؤتمر الدولي :نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل"، كلية التربية-جامعة السلطان قابوس، مسقط، ٩-١١ محرم ١٤٢٥هـ، ١-٣ مارس ٢٠٠٤.

٦. سيد أحمد عثمان: "المسؤولية الاجتماعية والشخصية المسلمة"، عالم الكتب، ١٩٧٨.

٧. سيد أحمد عثمان: تعليم المتعلم طريق التعلم، للإمام برهان الدين الزرنوجي، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٨.

٨. سيد قطب: في ظلال القرآن، بيروت: دار الشروق، ط١٠، ١٤٠٢هـ- ١٩٨٢م.

٩. سيد قطب: مقومات التصور الإسلامي، القاهرة ، ط٤، دار الشروق، ١٤٠٦هـ- ١٩٨٦م.

١٠. علي أحمد مدكور: "معلم المستقبل" الإعداد المتكامل للمعلم الشامل في المؤتمر الدولي الثالث "نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل، كلية التربية،

جامعة السلطان قابوس، مسقط- سلطنة عمان، ٩-١١ محرم ١٤٢٥هـ- ١-٣مارس ٢٠٠٤م،

١١. علي أحمد مدكور: معلم المستقبل: نحو إعداد أفضل، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٤٢٦هـ- ٢٠٠٥م.

١٢. علي أحمد مدكور: "فلسفة التربية، القاهرة، لونجمان، مؤسسة أبو الهول للتوزيع، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ١٤٣٥هـ- ٢٠١٤م.

١٣. علي أحمد مدكور: مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها، ط٥، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٤٣٥هـ-٢٠١٤م.

١٤. علي أحمد مدكور: تطوير مناهج التربية، القاهرة، لونجمان، شركة أبو الهول للنشر، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، ط١، ١٤٣٥هـ- ٢٠١٤م.

١٥. علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ط١و، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٤٣٥هـ-٢٠١٤م.

١٦. علي أحمد مدكور: الشجرة التعليمية: رؤية متكاملة للمنظمة التربوية، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٤٢٠هـ- ٢٠٠٠م.

١٧. علي أحمد مدكور: الاستثمار في التعليم بين خبرات الماضي ومشكلات الحاضر وتصورات المستقبل، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٤٣٠هـ-٢٠٠٩م.

١٨. علي فخرو: "معايير إعداد المعلم وعضة هيئة التدريس"، في المؤتمر الدولى: نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل" كلية التربية-جامعة السلطان قابوس، مسقط- سلطنة عمان، ٩-١١ محرم ١٤٢٥ هـ- ١-٣ مارس ٢٠٠٤م.

١٩. مصطفى حجازي: "صورة طالب التعليم العالي المناسبة لمواجهة تحديات مطلع القرن: إعداد الطالب الجامعي من أجل شراكة عالمية مستقبلية" في المؤتمر العلمي الثاني لقسم أصول التربية، جامعة الكويت، ١٧ — ٢٠ أبريل، ١٩٩٤م.

٢٠. نبيل علي: الثقافة العربية وعصر المعلومات: رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، (٢٦٥). يناير ٢٠٠١.

المبحث الثاني

أساليب إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية
دراسة تحليلية

إعداد:
د. هدى محمد إمام صالح(*)

(*) الأستاذ المساعد بكلية التربية – جامعة عين شمس، الأستاذ المشارك بكلية التربية – جامعة القصيم

الفصل الأول

خطة الدراسة

المقدمة:

تسعى الدول العربية إلى ضمان جودة التعليم الجامعي خاصة بعد الانتقادات المتصاعدة التي وجهت لبرامجه في معظم البلدان العربية؛ لتدني نوعيته ومستوى مخرجاته في علاقتها بسوق العمل، خاصة فى ضوء التحديات الثقافية والحضارية التي تواجهها الدول العربية الآن، وما صاحب الثورة العلمية من تحديات تطلبت السعي الدائم نحو وضع رؤى إستراتيجية تحدد الغايات المستقبلية والأهداف المرحلية لتطوير التعليم العالي (علي إسماعيل وآخران ٢٠٠٩ ،٢٠-٢١).

وجودة التعليم العالي لا تنفصل عن جودة التعليم العام خاصة فيما يتعلق بإعداد المعلم، فإذا كنا نبحث عن مدارس فعالة Effective School يجب أن نعد أولاً معلماً فعالاً Fffective Teacher ، حيث لا يختلف اثنان على أهمية إعداد المعلم وتدريبه؛ فإعداد المعلم الكفء أصبح هدفاً لكافة البرامج في سائر كليات التربية محلياً وعالمياً، حيث يعد من أهم متطلبات نجاح العملية التعليمية، ففي دراسة قامت بها اللجنة القومية للتدريس ومستقبل أمريكا Commission on Teach-ing and America›s Future تم بحث سبل إعداد معلم ناجح، وجمعت النتائج الشواهد المؤكدة على أهمية ونوعية المارسين والمعدين للمعلم وأساليب إعدادهم له، والأخطر من ذلك أن تلك اللجنة كشفت واقع ممارسات المعلمين في المدارس في تاثرها بأساليب إعدادهم في الكلية، ووجدت أن المعلمين داخل حجرة الصف يدرسون للتلاميذ كما درس لهم، ولعل هذا يؤكد أن نجاح أي برنامج لإعداد المعلم يتوقف على كفاءة الأساليب والطرائق التي ينفذ بها (جابر، عبدالحميد جابر ٢٠٠ ، ٤٠٩).

وإعـداد معلـم اللغة العربية في كليـات التربية يحتل أهميـة شديدة في البدان العربية؛ لارتباط تعليم اللغة العربية بالقرآن الكريم وعلومه، فضلاً عن كونها اللغة الأم التـي يجب أن يتقنها أهلهـا؛ لتأصيل الهوية العربيـة الإسلامية، وهي في ذات الوقـت أداة التعليـم والتعلم في سائر المراحل الدراسيـة، للدرجة التي قيل معها أن قضيـة إعـداد معلم اللغة العربية هـي قضية التربية ذاتهـا في المجتمعات العربية؛ ومـن ثم وجهت الأنظار إلى برامـج إعداد معلم اللغة العربيـة وإلى أساليب إعداد معلميهـا، ووجهت أوجـه نقد كثـيرة لبرامج أقسام اللغـة العربية بكليـات التربية بوصفهـا مسؤولـة عن إعداد معلـم اللغة "حيث يذكـر طعيمـة (٢٠٠٦، ١٥٢) أنه لوحـظ الانفصـام الواضح بين المـواد الأدبية واللغوية في برامـج الإعداد، وكأن كل أستـاذ يعيشـ فى جزيرة منفصلة، يقـرر ما يراه مناسبا لطلابـه، ومن ثم يدرس الطالب أشتاتاً غير مجتمعات من اللغة والأدب والنحو والصرف، وقد يكون التركيز علـى مـادة دون أخرى، وتتحـول الوسائل إلى غايات، فالنحـو يدرس لذاته وكذلك الأدب والنقد والبلاغة، وغيرها من مقررات الإعداد وإن قبل هذا تجاوزاً في كليات الآداب، فإنه لا يقبل في كليات التربية حيث يطلب فيها تمهين الإعداد اللغوي للمعلم بمستـوى كفـاءة تمكنه من ممارسة اللغة تعليماً وتعلمـاً، وتجعله قادراً على تعليمها وممارستها بكفاءة واقتدار.

ويؤكـد (علـي، نبيـل ٢٠٠١ – ٨-١٢) علـى وجـود هذا الضعـف حيث يذكر أنّ انخفاضـ مستـوى اللّغـة عند المعلِّمـين، في الوطن العربـي لم يقتصر على غير المتخصّصـين في اللّغـة العربيّة، ولكنّه تعـدّى ذلك إلى المتخصّصـين، حيث تدنّى مستـوى خرّيجي أقسام اللّغـة العربيّة، وبرامج إعداد معلِّمي اللّغة في كليّات التربية إلى درجة مخيفة تكاد تنذر بكارثة قومية إن لم يتم تدارك الأمر.

بالإضافـة لمـا سبـق، وفي ضوء الاتجاهـات العالميـة في إعداد المعلـم، وجهت البحـوث والأدبيات جـل اهتمامها إلى برامـج تعليم اللغة الأم، وحـددت الكفايات

اللازمة للمعلم والتي من بينها ضرورة امتلاكه للكفايات المهنية والأكاديمية والثقافية والشخصية، تلك التي تؤهله للقيام بأدواره ومهامه المختلفة، ثم توجه الاهتمام بعد ذلك عالمياً ومحلياً لوضع معايير مهنية للمعلم؛ سعياً للاعتماد المهني Accreditation ولكي تتحقق الجودة والتميز في الأداء كما تتجه السلطات التربوية الآن إلى الأخذ بمبدأ المحاسبة Accountability ذلك الشعار الذي ينادي بقياس عائد العملية التعليمية؛ حتى لا تتبدد الجهود سدى، وفي سبيل وضع هذا الشعار موضع التنفيذ في تعليم اللغة العربية يتم تزويد المختصين بأشكال الأداء التي يمكن في ضوئها ملاحظة وقياس أداء المعلمين (طعيمة ٢٠٠٢٠٠٦ ، ٣١) ومن ثم تصبح مراجعة برامج إعداد المعلمين والأساليب المتبعة فى إعدادهم مطلباً ضرورياً، بل تعدى الأمر إلى مراجعة منطلقات تلك البرامج في ضوء التوجهات والرؤى النظرية الحديثة والأساليب المتبعة في إعداهم، حيث تعمل الجامعات في العالم العربي على تشكيل رؤية خاصة بفلسفة كليات التربية، ومناهجها وهيكلها التنظيمي، ونظم القبول فيها ومستوى خريجيها.

أضف لما سبق أن أية جهود تبذل لتحسين أي جانب من جوانب العمليّة التعليميّة، لا يمكن أن تؤدّي إلى التقدّم التربوي المنشود، ما لم تبدأ بإعداد جيد للمعلِّم، وقد أجريت دراسات متعدّدة تناولت برامج إعداد معلِّمي اللغة العربية في العالم العربي، خلص أكثرها إلى ضرورة الاهتداء إلى صيغة موحّدة ومتطوّرة لتكوين معلِّم اللغة العربية مع الاحتفاظ ببعض الخصوصيّات الدقيقة لكل بلد، وهذا يتطلب التعرف على نظم وأساليب إعدادهم، وعما إذا كانت تلك النظم والأساليب تتناسب مع أهداف ومحتوى برامجهم والأدوار المنوطة بهم، وتمكنهم من اكتساب الخبرات والمعارف اللغوية والمهارات اللازمة لتعليمها وتعلمها وممارستها بكفاءة.

مشكلة الدراسة :

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في وجود أوجه ضعف متعددة في مستوى معلمي اللغة العربية، مما يشير إلى وجود خلل في مخرجات برامج إعداد معلمي اللغة

العربيــة في كليــات التربية، يتطلب ضــرورة مراجعــة أساليب إعــداد معلمي اللغة العربية للكشف عما إذا كانت تلك الأساليب تحقق أهداف برامج الإعداد، وتتناسب مــع محتوى تلك البرامج وتوجهاتها النظرية الحديثــة، وتسهم في تمكين المعلم من ممارستها تعليماً وتعلماً.

ومن ثم يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية :

١. ما الاتجاهات الحديثة التي توجه برامج إعداد معلمي اللغة العربية؟.
٢. مــا واقع الأساليب التي يستخدمها أعضــاء هيئة التدريس لإعداد معلمى اللغة العربية بكليات التربية في ضوء تلك الاتجاهات؟.
٣. مــا مــدى مناسبة أساليــب إعداد معلــم اللغة العربية لأهــداف ومحتوى برامج إعداده من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية موضع الدراسة؟.

فروض الدراسة :

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس التربويــين والأكاديميين للأساليب المختلفة المستخدمــة في إعداد معلمي اللغة العربية.
٢. لا يوجــد فرق ذو دلالة إحصائية بين وجهتي نظــر أعضاء هيئة التدريس التربويــين والأكاديميــين فيمــا يتعلــق بمناسبة تلــك الأساليــب لأهداف ومحتوى برامج الإعداد.
٣. لا يوجــد فرق ذو دلالة إحصائية بين واقع الأساليب المستخدمة في إعداد معلمي اللغة العربية وبين مناسبة تلك الأساليب لأهداف ومحتوى برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

حدود الدراسة :

سوف تقتصر تلك الدراسة على الحدود التالية :

١. الحدود الموضوعية :

- أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية جامعة عين شمس وجامعة القصيم بقسمي اللغة العربية والمناهج وطرق التدريس.
- أهداف ومحتوى برامج إعداد الطلاب المعلمين في التعليم العام.

٢. الحدود المكانية :

كلية التربية جامعة عين شمس، وكلية التربية جامعة القصيم.

٣. الحدود الزمانية :

ستجرى تلك الدراسة في الفصل الدراسي الأول ٣٥/ ١٤٣٦هـ.

مصطلحات الدراسة :

يقصد بأساليب إعداد معلم اللغة في تلك الدراسة كافة أشكال التعلم المقصودة أثناء فترة الإعداد بالكلية، بما تتضمنه من استراتيجيات تدريس، وطرائق ووسائل وإجراءات وأنشطة يستخدمها الأعضاء، لمساعدة الطلاب المعلمين على اكتساب الخبرات اللازمة لتعليم اللغة وتعلمها (أحمد، شاكر ٢٠٠٩، ٤٥-٤٧).

إجراءات الدراسة :

سوف تسير الدراسة في الإجراءات التالية :

١. دراسة الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المعنية بالإتجاهات الحديثة في إعداد المعلم وتلك التي تناولت برامج إعداد معلمي اللغة العربية تقويماً وتطويراً؛ لتعرف طبيعتها، وأهدافها ومحتواها، والأساليب المتبعة في إعدادهم؛ وذلك لتعرف أكثر الاتجاهات تأثيراً في برامج إعداد معلمي اللغة العربية، وتعرف نظم وأساليب إعداد االمعلمين.

٢. في ضوء الخطوة السابقة يتم إعداد استبيان يهدف إلى:
- تعرف واقع استخدام الأساليب التدريسية من وجهة أعضاء هيئة التدريس.
- تعرف مدى مناسبة الأساليب ذاتها لأهداف ومحتوى برامج الإعداد.
- ضبط الاستبيان وتقنينه ووضعه في صورة مناسبة للتطبيق.

٣. الدراسة الميدانية: وتتضمن اختيار العينة وتحديد منهجية الدراسة وآليات التطبيق وأساليب المعالجة الإحصائية، و ما يلزم ذلك من إجراءات.
٤. تطبيق الأداة على عينة الدراسة ومعالجة النتائج إحصائياً وتفسيرها.
٥. تقديم التوصيات والمقترحات.

أهداف الدراسة :

- التعرف على الاتجاهات الحديثة الموجهة لبرامج إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية.
- التعرف على واقع أساليب إعداد معلمي اللغة العربية في كليات التربية.
- تعرف مدى مناسبة أساليب إعداد معلمي اللغة العربية لتحقيق أهداف برامج الإعداد وتدريس محتواه.

الأساليب الإحصائية المستخدمة : سوف تستخدم الدراسة ما يلي من أساليب:

١. التكرارات والمتوسط والانحراف المعيارى والنسب المئوية.
٢. معادلة الفا كرونباك لحساب ثبات الاستبيان.
٣. اختبار T- TEST لحساب دلالة الفروق.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

إعداد معلمي اللغة العربية : الأهداف، المحتوى، الأساليب:

المقدمة :

لما كانت الدراسة الحالية معنية بتعرف واقع أساليب إعداد معلمي اللغة العربية في كليات التربية فإن هذا يتطلب دراسة البحوث والأدبيات والدراسات السابقة المعنية ببرامج إعدادهم؛ لتعرف طبيعتها والاتجاهات الحديثة الموجهة لها وما يتطلبه تنفيذها من أساليب...، ومن ثم فإن هذا الفصل يتضمن المحاور التالية:

أولاً: أهمية إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية.

ثانياً: الاتجاهات الحديثة في إعداد معلمي اللغة العربية وعلاقتها بأساليب إعدادهم.

ثالثاً: واقع برامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء تلك الاتجاهات: الأهداف والمحتوى والأساليب.

أولاً: أهمية إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية :

١- أهمية إعداد المعلم بشكل عام:

إن المعلم هو أساس نجاح عمليتي التعليم والتعلم، فقد أكدت اللجنة الدولية لإعداد المعلمين في القرن الحادي والعشرين أنه في سبيل تحسين نوعية التعليم ينبغي أولاً تحسين حال المعلمين، و تطوير برامج إعدادهم، وتحسين وضعهم الاجتماعي وظروف عملهم، ولن يتسنى هذا إلا إذا اكتسبوا من المعارف والمهارات،

والصفـات الشخصية، والقدرات المهنية، ما يؤهلهم لذلك (الصائغ ، محمد حسن ونجـران ١٤٢٣، ٦) وهـذا ما أكدتـه الوثيقة القومية لمعايير اعتمـاد كليات التربية بمصر (٢٠١٠م) حيث ووضعت معايير لاعتماد كليات التربية على اعتبار أن:

١. المعلمـين هـم محور نجـاح العمليـة التعليميـة، ويمثلون جميعهـم القوى البشرية اللازمة لتطوير التعليم.
٢. العملية التعليمية تكون منتجة ومحققة لأهدافها بقدر ما يمتلكه المعلم من كفاءة نوعية وتخصصية.
٣. المعلمـين قادرون على إعداد القوى البشرية وتزويدها بالمعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتنمية وتطوير المجتمع.
٤. مسايرة مؤسسات إعداد المعلم التطورات الحديثة فيما تقدمه من برامج على مستوى العالم ضرورة حتمية.
٥. حاجـة المعلـم لامتلاك المعـارف والمهـارات والاتجاهات التـي تمكنه من القيـام بدوره أمـر أساسي ومطلـوب في إعداد القـوى البشرية اللازمة لتطوير المجتمع.

٢- أهمية إعداد معلمي اللغة العربية:

إنّ اللّغـة هي بوّابة الحيـاة ونافذتها الأوسع للمعرفة؛ فلغـة الانسان هي عالمه وهويتـه ووجوده، وهي في ذات الوقت أداة التفكير ووسيلته ومحتواه، يقول ابن حزم (١٩٥٩، ١٥٥): "لا سبيـل إلى معرفة الأشياء إلاّ بتوسّط اللّغة"؛ فتعليم اللّغة معناه تكويـن شخص قادر على التواصل مع الحيـاة تواصلاً ناجحاً وملائماً ومقبولاً ولن يتـم هذا إلا إذا تمكن الفـرد من التعبير عن أفكاره ومشاعره وآرائه تعبيراً يقع من الآخرين موقع القبول والفهم والتفاعل و المشاركة.

واللغـة العربية هي اللغة الأم التي نستمع ونتحدث ونقرأ ونكتب بها، ونتواصل من خلالها مع المجتمع من حولنا، وهي لغة التعليم والتعلم التي يتوقف عليها نجاح

التلميذ في تحصيل دروسه وتثقيف نفسه، فضلاً عن ارتباطها بنمو شخصيته؛ فهي القاعدة الأساسية للتفكير، والتي تعطيه في ذات الوقت - عمقاً وثراء وتنوعاً مما جعل كثير من المعنيين بتعليم اللغة العربية يجمعون على أنه إذا أخفقت المدرسة الابتدائية في تمكين التلاميذ من فنون اللغة المختلفة ومهاراتها؛ فإنها تكون قد أخفقت في أخطر وأهم وظائفها على الإطلاق، كما إن التنشئة اللغوية السليمة للأطفال أخطر من التنشئة الجسمية؛ لارتباطها بتنميه عقلياً ونفسياً واجتماعياً، ويتوقف عليها نمو الشخصية فيما بعد (إمام، هدى ٢٠١٢).

واللغة العربية هي عالم الإنسان العربي، وحدود لغته هي حدود عالمه؛ فهي ولاء وانتماء، وثقافة وهوية ووطن وشخصية، وهي فكر يدور فينا وحولنا، وتحمل المجتمع العربي كله ضميراً وواقعاً ومستقبلاً بكل أفراده ومؤسساته ونظمه، وبدون اللغة لا وجود للتوافق والتواصل بين أفراده، وهي القلب الذي وحد العرب، كما تعد أهم مقومات الثقافة الإسلامية لارتباطها بعقيدة الأمة وشخصيتها (مدكور، علي ٢٠٠٩، ٩٣٥).

و من ثم تحتل قضية إعداد معلمي اللغة العربية محور اهتمام الدراسات والبحوث التربوية، حيث يتوقف عليها نجاح عمليتي تعليم اللغة وتعلمها، ولقد ظهرت دعوات عالمية ومحلية كثيرة للاهتمام بالمعلم وإعداده، فعلى المستوى العربي يجب أن يكون الاهتمام بإعداد معلم اللغة العربية إعداداً جيداً "مدخلاً من المداخل الأساسيّة لإصلاح العمليّة التعليميّة في أيّ مجتمع من المجتمعات" (العموش ٢٠٠٩) وعلى المستوى العالمي لم تغفل عملية التطوير التربوي الاهتمام بتطوير إعداد معلم اللغة الأم، حيث استهدفت تزويده بالمعارف التخصصية وبالمهارات المهنيّة والثقافيّة التي تمكّنه من القيام بالتفاعل الناجح مع جوانب المنظومة المُطوَّرة وتحقيق أهدافها، ووضعت المعايير الخاصة بقبوله، وتم تحديث برامج إعداده وتدريبه، فقد ذكرت الوكالة القومية للتدريس بالولايات المتحدة إن التحديات

الموجـودة بالمدارس الآن تتطلب أن يُعَدّ المعلمون إعـدادًا أفضلَ من ذي قبل؛ فمعلم القـرن الحـادي والعشريـن يواجـه كثيرًا مـن المسؤوليـات والمشكلات التـي تتعلق بالأجيـال الجديدة، وكيفية إعدادهـم للمشاركة البنـاءة في المجتمع، ومن مظاهر الاهتمـام العالمي بإعداد المعلمـين تطوير البرامج المقدمة لهـم داخل الجامعةِ كما دعـا (داديـور(Dadour, El. 1999 بضـرورة أن تحتوي برامجُ إعـداد معلم اللغة علـى نوعية من المقررات، لا من أجل التنمية المهنية التخصصية فقط، بل لمساعدة المعلمـين على تكوين اتجاه إيجابـي متفائل نحو التدريس الذي يُعدُّون لممارسته، أما مؤتمـر "صنع التغيير من خلال إعداد المعلـم وتربيته" الذي عُقد في "برمنجهام" في الفترة من ١٤ إلى ١٧ أكتوبر عام ٢٠٠٢، فكانت أهم التوصيات التي توصل إليها: ضـرورة الاهتمام بطرائق وأساليب التدريس والتقويم الخاصة بإعداد المعلم (عبد الهادي، ٢٠١١).

ولا يخفـى علـى أي متخصص لغوي أو خبـير تربوي، أن الأزمـة التي تعيشها اللغـة العربية على ألسنة أبنائهـا كان معلم اللغة العربية من أهـم أسبابها؛ نتيجة لوجود أوجه قصور في برامج إعداده بداية بفلسفة تلك البرامج وتوجهاتها النظرية والفلسفية، مروراً بأهدافها ومحتواها ووسائل وأساليب الإعداد والتقويم، مما أفرز نواتج تعلم لا ترتقي إلى مستوى أهمية تعليم اللغة العربية.

ولتـدارك كل تلـك المشـكلات يوضـح مدكـور (٢٠٠٩) أن إعـداد معلم اللغة العربية يجب أن يوجه لتحقيق الأهداف التالية:

١. إتقان اللغة العربية استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة.
٢. امتلاك القدرة اللغويـة ومهارات الاتصال اللفظي الذي يمكنه من تعليم اللغة بكفاءة.
٣. امتلاك المتطلبات المعرفية والخبرات اللغوية التي تمكن المعلم من قواعد اللغة وأساليبها البلاغية قراءة وكتابة وتحدثاً واستماعاً.

٤. تقدير أهمية اللغة العربية، وتهيئة البيئة اللغوية التي تمكن التلميذ من مهاراتها.
٥. الحرص على التحدث باللغة الفصحى في الشرح وسائر الممارسات والأنشطة التعليمية التعلمية.
٦. الكتابة بلغة مفهومة وصحيحة تعبيراً عن الأفكار والمشاعر.
٧. الالتزام بحسن الإلقاء وجاذبيته وتنويعه بما يتناسب مع الموقف التعليمي.
٨. امتلاك قدر من المعارف والخبرات اللغوية بما يؤهله للقيام بأدواره بكفاءة.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول إن فلسفة إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية، لا تنفصل عن التوجهات والفلسفة التي تحكم عملية إعداد المعلم بشكل عام، وإن كانت في جوهرها تؤكد على خطورة تعليم اللغة التي تتطلب إعداد معلم له مواصفات تؤهله للقيام بأدواره المختلفة، والتي من أخطرها تمكين التلميذ من مهارات اللغة: استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة، باعتبارها أداة للتعليم والتعلم، وأداة التواصل الثقافي والحضاري مع مجتمعه، وقبل كل ذلك تمكنه من لغة القرآن الكريم؛ فهي حياة المرء وكيانه ووجوده. ولعل السؤال الذي يطرح نفسه الآن والذي يمثل هدفاً من أهداف تلك الدراسة هو: ما واقع إعداد معلم اللغة العربية في العالم العربي؟ وهذا ما سيلي عرضه.

ج : نظم إعداد معلم اللغة العربية في العالم العربي:

نظم اختيار وإعداد المعلمين في العالم العربي: تؤكد الأدبيات (الصائغ وآخرون ١٤٢٣، الأدغم، رضا أحمد ٢٠٠٣، العموش ٢٠٠٩) أن هناك رؤى وتوجهات تحكم عملية اختيار وقبول الطلاب في معظم كليات التربية بحيث يراعي عند اختيارهم المعايير التالية:

- انتقاء أفضل المتقدمين وأكثرهم استعداداً لممارسة مهنة التدريس.

- اجتذاب أحسن العناصر: خلقاً وذكاءً وعلماً ومهارة لمهنة التدريس.
- تطوير برامج الإعداد لتتناسب مع المستجدات المعرفية والاجتماعية والثقافية وفقاً لثوابت سياسة التعليم
- توظيف التقنية الحديثة في زيادة فاعلية برامج الإعداد وإثراء مفرداتها.
- تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والارتقاء بمستويات أدائهم.
- تعريض الطالب المعلم لخبرات متنوعة مطولة منظمة وممنهجة في الميدان.
- تأمين اختيار أكفأ الخريجين الداخلين الجدد إلى المهنة.
- تحسين ظروف عمل المعلمين وحفز المتميزين ومكافأتهم.
- إتاحة المزيد من فرص النمو المهني والترقي في السلم الوظيفي.

ثم أوضح الأدغم إن الأمر لا يخلو من مشكلات، كزيادة أعداد الطلاب، وعدم توافر أدوات موضوعية في اختبارات المقابلات الشخصية، أو في الاختبارات بالكليات، في حين تطبق بعض الكليات معايير خاصة بشروط القبول يمكن حصرها فيما يلي:

- الحصول على الحد الأدنى المطلوب في النسبة العامة والنسبة الخاصة.
- اللياقة الطبية بدنيًا ونفسيًا.
- حسن السير والسلوك.
- اجتياز المقابلة الشخصية.
- اجتياز اختبارات القبول.
- التفرغ للدراسة.

أما من حيث نظم إعداد المعلم فإن الأدبيات (قاسم، بوجمعة ٢٠٠٦، السنبل، عبد العزيز عبد الله ٢٠٠٤، طعيمة، رشدي ٢٠٠٦، العموش، خلود ٢٠٠٩) تشير إلى أن نظم إعداد المعلم بشكل عام ومعلم اللغة العربية كذلك في العالم العربي تنقسم من حيث الشكل الى نوعين: النظام التكاملي والنظام التتابعي كما يلي:

النظام التكاملي: حيث يلتحق الطالب بعد إتمام الشهادة الثانوية بإحدى كليات التربية للحصول على الدرجة الجامعية، وبعدها سيتخرج ليقوم بتدريس أحد المواد التخصصية، ويسير نظام الدراسة في الكلية طبقاً لنظام الفصلين الدراسيين، أو للساعات المعتمدة.

النظام التتابعي: يعد الطالب أكاديمياً في إحدى المواد العلمية بكليات الجامعة كالعلوم والآداب، ثم يلتحق بإحدى كليات التربية التي تؤهله تربوياً للتدريس بمرحلة تعليمية معينة، وتختلف مدة الإعداد تلك من عام إلى عامين حسب توجه الكلية وفلسفتها، ومازلت بعض الجامعات تنظر له كتوجه مستقبلي للاستفادة من النظامين معاً.

نظم تبنى على توجهات أخرى: تأثرت نظم الإعداد في بعض الجامعات العربية باتجاهات عالمية حديثة طبقت في عدة جامعات عالمية، حيث حاولت تطوير نظم الإعداد فيها في ضوء تلك الاتجاهات ومنها: الإتجاه القائم على الكفايات، أو الأداء القائم على المهارات، وإتجاه اعتماد معايير لبرامج إعداد المعلم.. وغير ذلك من اتجاهات وتوجهات سيلي تناولها لاحقاً.

وما سبق يوضح أن نظم إعداد المعلم في الجامعات العربية تتوجه قبضاً وبسطاً نحو الاتجاهات العالمية الحديثة في إعدادها لمعلم اللغة العربية، وللمعلم بشكل عام طبقاً لتوجهاتها المستقبلية وللفلسفة التي تتبناها؛ سعياً نحو تحديث تلك النظم والارتقاء بجوانب إعداده، وهذا يتطلب التعرف على تلك التوجهات في علاقتها ببرامج إعداد المعلم وأساليب إعداده. وهذا ما سيلي توضيحه.

ثانياً: الاتجاهات الحديثة التي وجهت برامج ونظم وأساليب إعداد المعلم:

تتعدد الاتجاهات الحديثة التي وجهت نظم وبرامج وأساليب إعداد المعلمين (ومن بينهم معلم اللغة العربية) حيث زخر الأدب التربوي بالعديد من

تلـك الاتجاهـات، منها ما قد طبق بالفعل كاتجاه الكفايـات والمعايير، ومنها ما هو بصـدد التطبيق؛ سعياً للجودة والتميز؛ وانطلاقاً من رؤى إستراتيجية توجه عملية إعـداد المعلم بوصفه ركيزة نجاح العملية التعليمية، ومن ثم سيتم تناولها من حيث علاقتهـا بنظم وبرامج إعداد المعلم: أهدافاً ومحتـوى وأساليب وذلك وفقاً للتوجه النظري للدراسة الحالية.

ومـن خلال مراجعـة الأدبيات والبحـوث والدراسات السابقـة (مفلح، غازي ١٩٩٨، الصائـغ، وآخـرون ١٤٢٣، طعيمـة، رشـدي أحمـد ٢٠٠٦، العنزي، بشرى ٢٠٠٧، الكـولي، جبر ٢٠٠٩، صالح، عائدة ٢٠١٠، الناقة، صلاح وأبو داود، إيهاب ٢٠٠٩، قاسـم وبوجمعة ٢٠٠٦) أمكن حصر الاتجاهـات الشائعة التي وجهت نظم وبرامج إعداد معلم اللغة العربية فيما يلي:

١. اتجاه إعداد المعلم في ضوء الكفايات:

يعـد اتجـاه الكفايـات من الاتجاهـات القديمة الحديثة التـي وجهت برامج إعداد المعلم، حيث تقوم فلسفته على تحسين برامج التنمية المهنية للمعلمين، سواء برامج الإعداد أو برامج التدريب أثناء الخدمة. وقد عُرفت البرامج التي بنيت وفق هذا المفهوم بالبرامج القائمة على الكفايات، كما استخدم مصطلح التربية القائمة على الكفايات Competency Based Education للتعبير عن التربية التي تستخدم تلك البرامج، فقـد أشار جاري بورش Gary Borich (مفلح، غازي ١٩٩٨) إلى أن الكفايات اللازمة للمعلم هي:

- كفايات ترتبط بالمعارف.
- كفايات ترتبط بالأداء.
- كفايات ترتبط بنواتج التعلم.

وقدم (الكولي، جبر ٢٠٠٩) دراسة تهدف إلى تحديد الكفايات التعليمية اللازمـة لبرنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بذمار، وكانت أهم نتائجها تحديد

الكفايات التعليمية التخصصية والكفايات التعليمية العامة اللازمة لكل معلم، والكفاية التدريسية التي تتعلق بمجال المناهج وطرائق التدريس، في حين حددت العنزي (٢٠٠٧) الكفايات اللازمة للمعلم في ضوء الأدوار المنوط بها عمله في العصر الحديث، ومنها الكفايات اللازمة للمعلم لتنسيق المعرفة، وتنمية مهارات التفكير وتوفير بيئة صفية معززة للتعلم وفي توظيف تقنية المعلومات، وتفريد التعليم بدوره باحثاً، ومحافظاً على الثقافة الإسلامية مع الانتفاع بالمعرفة العالمية.

أما من حيث الأساليب المستخدمة في تنفيذ تلك البرامج فإنها يجب أن تتنوع لتشمل ما يلي:

- أساليب التعلم القائمة على التفاعل والايجابية بين المعلم والمتعلم كالمناقشة والتعلم التعاوني.
- استخدام تقنيات التعليم والإفادة بالحاسب الآلي.
- تنويع مصادر التعلم وتنمية مهارات التعلم الذاتي والإفادة بشبكة المعلومات الدولية.
- استخدام أساليب وإستراتيجيات التعلم الكشفي: كالقياس والاستقراء والاكتشاف بأنواعه المختلفة.

٢. اتجاه المعايير لتطوير نظم إعداد المعلمين ومحتوى برامجهم وأساليب إعدادهم:

وجه هذا الاتجاه اهتماماً لوضع معايير خاصة بمحتوى برامج الإعداد، وسميت حينئذ بمعايير المحتوى Content Standards› وهي عبارة عن وصف عام وشامل للمعارف والمهارات التي يجب أن يكتسبها الطالب المعلم في المواد الأكاديمية، وكذلك وجه الاهتمام إلى معايير الأداء Perfor-mance Standards وهي وصف لما يجب أن يعرفه ويمارسه المعلم والمتعلم Mc-closhey, Marylon , 2002 , 5)) وقد أفادت منه الجامعات الأمريكية فى تبني رؤية Vision لسياسات القبول ونظم الإعداد، حيث ترجمت تلك الرؤية إجرائياً

بصياغة مجموعة من المعايير والمتطلبات الخاصة بالقبول ومنها:

- معايير تتعلق بالامتحانات التي تقدم على مستوى الدولة أو الولاية أو الجامعة، أو الكلية، أو حتى القسم. وهي نوعان: الأول يُعنى بقياس القدرات والاستعدادات، والثاني يهتم بقياس التحصيل.
- معايير خاصة بالسمات الشخصية والنفسية للطلاب، مثل قدراتهم التواصلية وميولهم واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وصحتهم العقلية والنفسية، وبعض الأقسام تحرص على إجراء مقابلة شخصية للمتقدم.

وفى ضوء هذا سعت الدول العربية إلى وضع معايير لاعتماد برامج كليات التربية، ومعايير مهنية للمعلمين في كافة التخصصات، والأدب التربوي يزخر بالعديد منها، أما فيما يتعلق باللغة العربية فقد وضعت معايير لتعليم فنون اللغة العربية في سائر المراحل الدراسية، وكذلك معايير تتعلق بأداء معلمي اللغة العربية، كما ورد فى الويثقة القومية لاعتماد كليات التربية فى مصر عام ٢٠١٠، وفى دول الخليج، وبعض الدول ما زالت في طور التجريب، وقد حددت المعايير ذات الصلة بالمعارف والمهارات والاتجاهات للمواد الأساسية للغة العربية، وتلك التي تناولت المواد الداعمة للغة العربية، والمواد التي تنمي المعارف الثقافية، ووضعت المؤشرات المتعلقة بتلك بمجالات تلك المعايير.

وهذا الاتجاه لم يؤثر فقط في محتوى برامج إعداد المعلمين ولكنه أيضاً قد وجه أساليب الإعداد لتنحو نحو التميز والجودة وأخرجها من الإطار التقليدي المعتمد على الإلقاء او المحاضرة، فتعددت أساليب التدريس لتتضمن ما يلي:

- إستراتيجيات وأساليب تهتم بالخبرات المعرفية ومنها: المحاضرة والمناقشة، والتعلم بالاكتشاف، والتعلم الذاتي، وتنمية مهارات التفكير، والعصف الذهني.

- إستراتيجيات وأساليب تهتم بالجوانب العملية المهارية ومنها: استخدام النمذجة بالحاسوب، والتدريس المصغر، والأداء القائم على المهارات، والدروس العملية، واستخدام المعامل، والزيارات الميدانية ..إلخ.
- إستراتيجيات وأساليب تهتم بالجوانب الوجدانية كتعزيز الأداء والممارسات الإيجابية، وتحليل الأدوار والمواقف.

٣- اتجاه يعتمد على استخدام تقنيات التدريس والتعليم الإلكتروني في إعداد المعلم:

إن استخدام التعليم الإلكتروني في إعداد المعلم وتدريبه يعد أحد الاتجاهات الحديثة التي تهدف إلى تنويع مصادر التعلم، وتفعيل دور المتعلم والاستفادة من منهجة المقررات إلكترونياً، واستخدام أساليب تدريس جديدة تعتمد على فعالية الطالب ومشاركته الحقيقة في اكتساب الخبرات وممارسة التعلم الذاتي، ففي دراسة أجراها كل من Szabo Zsuzsanna ,Schwartz Jona than 2011 حول طرق إعداد المعلمين بكليات التربية باستخدام المناقشات عبر الإنترنت لتحسين التفكير الناقد أظهرت نتائج التحليل الكمي الذي اهتم بقياس التفكير النقدي، أن استخدام منتديات المناقشة عبر الإنترنت كأداة تعليمية لتحسين مهارات التفكير لدى المعلمين قبل الخدمة، قد حقق نتائج إيجابية في جامعة مدسون، وحقق نمواً في المهارات الأساسية للتفكير الناقد للطلاب، وكذلك في دراسة أجراها Chen Rong 2010 التي أكدت أن أساليب التدريس الذاتي للمعلم قبل الخدمة باستخدام التكنولوجيا أكثر فعالية فى اكتساب جوانب التعلم (صالح، عائدة منصور، ٢٠١٠).

٤- اتجاه يعتمد على تنمية التفكير الناقد:

إن هذا الاتجاه وجه الاهتمام لتبني إستراتيجيات تستثير التفكير، وتساعد على تنمية مهاراته، وتهيئ الأجواء لممارسة أنشطة وتدريبات تتحدى فكر المتعلم وتستدعي استخدام عمليات عقلية كالتحليل والتركيب والنقد والمقارنة بهدف

الارتقــاء بتفكيره، وتم إدخال هــذا المنحى عبر وسائط محددة مثل المواد والأنشطة الصفية واللاصفية، بغية أن يصبح التفكير موضوعاً معايشاً وخبرة مألوفة يمارسها المتعلــم في كل موقف يواجهــه، وأصبح تعليم التفكير الناقد تبعاً لذلك هدفاً مصاغاً تتبنــاه السياسات التربويــة لإعداد المعلم؛ لتشجيع المعلمين علــى ممارسته كأسلوب للتعليــم والتعلم وكي يعملون علــى تنمية مهاراته لدى تلاميذهــم، كما عدلت بعض الجامعــات (في سنغافورة والولايات المتحــدة) من شروط قبولها، وأصبح من ضمن هــذه الشروط ضرورة اجتياز المتقدمين لدخــول الجامعة لاختبارات تقيس قدراتهم ومهاراتهم على التفكير والاستنتاج والتحليل. (صالح، عائدة منصور، ٢٠١٠).

وهــذا الاتجاه اهتم بأساليب وإستراتيجيــات تعليم التفكير بأنواعها المختلفة، وإستراتيجيات التعلم النشط من أبرز ما يستخدم فيه التدريس الإبداعي، والتأملي، والعصف الذهني، وحل المشكلات، واستخدام الحقائب الإلكترونية.

٥- اتجاهات تتناول أدوار معلم اللغة العربية المستقبلية وإعداده في ضوئها:

أوضحــت دراســة طعيمــة (٢٠٠٦، ٣٧) أنّ هنــاك مجالات عدة قد أدرجت ضمــن الكفايــات التــي يجب أن يعــد المعلــم في ضوئها، وهــي تتعلق بــأدوار المعلم المستقبلية منها:

- المعلم ناقل للمعرفة Importerof Information
- المعلم مدير للنشاط التعليمي Director of Learning Activities
- المعلــم مصمم ومصــدر لعمليــة التدريب علــى التعليــم Designer and Source for the Processof “Learning how to Learn"
- المعلم مصمــم ومدير لمهام التعليــم Designer Manager of Learning Tasks abd Insteraction
- المعلم مشارك في الإشراف Participation in Supervision

٦- اتجاهات أخرى متنوعة:

تناولت دراسة الأدغم (٢٠٠٣) نقداً لواقع برامج إعداد معلمي اللغة العربية، حيث رصد أوجه قصور عديدة في محتوى البرامج، ونظم القبول وأساليب الإعداد، وقد تناولت دراسته الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم، حيث أجملها فيما يلي:

- اتجاه يركز على مواجهة تحديات الحياه المعاصرة في أبعادها المختلفة، وما يجب على برامج إعداد معلمي اللغة العربية أن يتضمنه لمواجه العولمة، والحرص على الهوية والقيم الحضارية.

- اتجاه يركز على طبيعة عمل المعلم ومهامه المختلفة: كمخطط، وكمتخصص تكنولوجي، وكمنظم للأنشطة التعليمية، وكمتخصص في طرق وإستراتيجيات التدريس، وكمحفز للتعلم، وكباحث، وكموجه نفسي للطلاب، وكقائد وكموجه ومرشد، وكصاحب مهنة، وكمقوم لتعلم التلاميذ، وما يجب على البرامج أن تراعيه تلبية لتلك المهام والأدوار.

- اتجاه يركز على تطوير محتوى برنامج الإعداد والتدريب ليلبي احتياجات المعلم التخصصية والمهنية لتحقيق الكفاءة والتميز في مهنته، وأوضح أن هذا يتطلب: المعرفة بمنهج التخصص .المعرفة بطرائق التعليم والتعلم، والأداء الملاحظ في الص ، و إسهاماته في المهنة أو المدرسة .

من خلال ما سبق عرضه من اتجاهات في علاقتها بنظم وأساليب إعداد المعلم، ومن خلال مراجعة الأدبيات والبحوث السابقة، أمكن حصر الاتجاهات الحديثة التي وجهت برامج ونظم إعداد معلم اللغة العربية فيما يلي:

- اتجاه الكفايات (وتضمن تصنيفات عدة لها).
- اتجاه تطبيق مجموعة من معايير الجودة الشاملة Total Quality في كليات التربية.

- اتجاه الأدوار المستقبلية للمعلم وما تتطلبه تلك الأدوار من مهارات.
- اتجاه تطويـر الأساليب وطرائق وإستراتيجيـات التدريس داخل الكليات واعتماد التعلم الذاتي في برامج إعداد المعلم.
- اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا على أساس المهارات أثناء الإعداد والتدريب.
- تطبيق الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية.
- توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة في كليات التربية.
- اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا في ضوء أسلوب النظم.
- الاهتمام بالبعد الأخلاقي والوجداني للمعلم.
- اتجاه يهتم بتنمية مهارات التفكير للمعلم.

وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول للدراسة وهو: ما الاتجاهات الحديثة التي وجهت نظم وبرامج وأساليب إعداد معلم اللغة العربية؟.

ثالثاً: واقع إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة:

١- بالنسبة للأهداف:

تشـير دراسـة السنبـل (٢٠٠٤) التـي تناولت رؤية مستقبليـة حول إعداد المعلم في العالم العربي، أن أهداف إعداد المعلم بشكل عام تندرج ضمن هدف عام مفـاده "تكوين معلمين مهنيـين للتعليم في المراحل: الابتدائيـة والمتوسطة والثانوية يتمتعـون بـزاد أكاديمي وبمهـارات علمية وتقنيـة عالية، وباتجاهـات موجبة نحو المهنة، وباستقلالية مهنية وحس قوي لخدمة المجتمع طبقاً لقواعد ومعايير أخلاقية تتماشـى مع طبيعة المهنة ومكانتها الاجتماعية" ويمكن تصنيف الأهداف المتفرعة عـن هذا الهدف العام إلى أهداف معرفية وأهداف علمية تقنية، وأهداف وجدانية كما يلي:

١- الأهداف المعرفية وتتمثل في:

- إتقان المعارف التخصصية في المادة أو مجموعة المواد المتعين تدريسها.

- القدرة على استخدام المفاهيم والإستراتيجيات الجديدة كالتعلم القائم على التمكن في الأداء.
- الإلمام بالخبرات التعليمية المرتبطة بالمادة أو بالمواد التي تدخل في مجال الاختصاص.
- الإلمام بنظريات التعليم والتعلم.
- إتقان كفايات التعلم الذاتي.
- اكتساب ثقافة علمية عامة في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

٢- الأهداف العملية التقنية وتتمثل في:

- إتقان المهارات المتصلة بتخطيط العمل التعليمي.
- اكتساب مهارات تحليل المواقف التعليمية وتخطيطها وتنفيذها وتقويمها.
- إتقان استخدام التقنيات الحديثة: الحاسوب، شبكات المعلومات والاتصال.
- اكتساب التقنيات الخاصة بتطبيق التكنولوجيا في العملية وتقويمها.
- اكتساب مهارات الحصول على المعرفة من مصادرها المتنوعة.
- اكتساب مهارة استخدام أساليب التقويم المختلفة.
- اكتساب مهارات البحث العلمي .
- اكتساب مهارات الاتصال ووسائله .
- اكتساب تقنيات تنظيم وبناء المنهج وتطويره .

٣- أهداف ذات طابع وجداني (اتجاهات وقيم)وتتمثل في:

- تكوين صورة موجبة للذات المهنية.
- تكوين صورة إيجابية للمهنة وممارستها في ضوئها.
- تحقيق الانخراط الذاتي في المهنة وإنماء الرغبة في ممارستها .

- الانفتاح على التجديدات التربوية عموماً والرغبة في اكتسابها .
- الرغبة في العمل التعاوني والتعلم الذاتي.
- الإنصات إلى حاجات التلاميذ التعلمية والسعي إلى الاستجابة لها.
- الرغبة في ممارسة حقوق المواطنة وواجباتها، والتأكيد على مبدأ الديمقراطية واحترام حقوق الإنسان.

ولعل تلك الأهداف في تنوعها وتعددها، تؤكد تعدد الرؤي والاتجاهات، النظرية التي أثرت فيها، ومن ثم يجب أن تترجم في خبرات متنوعة المحتوى والمستوى: تخصصية وتربوية وثقافية ومهنية، والتي بدورها تمثل محتوى برنامج إعداد المعلم، والتي يجب أن تتنوع في الإستراتيجيات والأساليب التي تنفذ بها مع الأخذ بعين الاعتبار طبيعة التخصصات المتنوعة داخل الكليات. خاصة فيما يتعلق بطبيعة تعليم اللغة العربية.

ب- واقع محتوى برامج إعداد معلم اللغة العربية :

تتفق معظم برامج إعداد المعلم في كليات التربية على أنّ محتوى برنامج إعداد المعلم يتضمن ما يلي:

١. مقررات الثقافة العامة: وهي تتيح للمعلم انفتاحاً ذهنياً يتعدى التخصص الدقيق كمعرفة النظم التربوية والمشكلات المجتمعية، ومحددات الفعل التعليمي والمشكلات الجديدة المطروحة على التربية مثل المحافظة على البيئة، والتربية الصحية، وحقوق الإنسان، والتربية الدولية، والتفكير العلمي ..إلخ.

٢. مقررات مادة التخصص أو مجموعة التخصص: وتتضمن المواد التخصصية في الأقسام المختلفة وبالنسبة للغة العربية نجد الطالب المعلم يدرس مقررات متنوعة كالأدب (الجاهلى والإسلامي والحديث)

والنقد وعلوم البلاغة، وعلم اللغة التطبيقي، موسيقى الشعر، والنحو والصرف، والمهارات اللغوية والمعاجم اللغوية..إلخ، وتلك المقررات تركز على الجوانب التي سوف يجري تعليمها في المراحل الثلاث (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية) لتعليمها بسهولة فيما بعد، وتوجيه المتعلم للبحث عنها وإنمائها، وإدراك المفاهيم المرتبطة بها.

وتشير كثير من الدراسات (عبد الهادى، محمد محمد ٢٠١١) إلى وجود تفاوت كبير بين نسب هذه الجوانب سواء بين شعب التخصص المختلفة داخل الكلية الواحدة، أم بين الكليات المختلفة، فعلى سبيل المثال تتراوح نسبة الإعداد المهني في كليات التربية، جامعة عين شمس بين ٢١,٩ ٪ إلى ٢٥,٧ ٪ من عدد الساعات المخصصة للبرنامج الكلي، بينما تصل نسبة الإعداد المهني بكلية التربية، جامعة المنصورة إلى ٣٢ ٪ كما تشير إحدى الدراسات إلى أن متوسط نسب الإعداد المهني والثقافي والأكاديمي في كليات التربية في مصر هي: ٢٠,٧٪ ، ٧,٧ ٪ ، ٧١,٦ ٪ على التوالي.

أما إعداد معلم اللغة العربية داخل المملكة فيختلف إلى حد ما، حيث لا تعد بعض كليات التربية الآن الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية، بل يتم الإعداد في كليات الآداب والعلوم الاجتماعية، حيث يدرس الطلاب عدد من الساعات المعتمدة داخل قسم اللغة العربية موزعة ما بين متطلبات كلية ومتطلبات قسم ومواد حرة، وهي في جوهرها مقررات أكاديمية، فمن خلال الرجوع إلى الخطط المعلنة لبعض الكليات (كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية بجامعة القصيم، وجدت الباحثة الآتي:

جدول رقم (١)

خطة قسم اللغة العربية بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية بجامعة القصيم:

المتطلبات			عدد الوحدات	النسبة المئوية	الإجمالي
الجامعة			١٢	٨,٧٪	٢٠,٣
الكلية	إجباري		١٠	٧,٢٥٪	
	اختياري		٦	٤,٥٣٪	
القسم	إجباري خارج القسم		–	–	٧٥,٣٥٪
	داخل القسم	إجباري	٩٦	٩٦,٥٦٪	
		اختباري	٨	٥,٧٩٪	
مقررات حرة			٦	٥,٣٥	٤,٣٥
المجموع					١٠٠

- معظم ما يدرسه الطلاب مقررات أكاديمية، يغيب عنها الجانب التربوي المهني، ولم تختلف عنها كثيراً خطة كلية الآداب والعلوم بعنيزة وهي تتبع أيضاً جامعة القصيم، حيث يدرس الطلاب ١٣٨ ساعة معتمدة موزعة بين متطلبات جامعة ومتطلبات كلية ومتطلبات قسم، وهي كذلك مقررات أكاديمية.

- يغيب الإعداد التربوي فيما يتعلق بالمناهج وطرائق التدريس وإستراتيجياته ومهاراته عن كليات الآداب والعلوم، وفي ذات الوقت يغيب إعداد معلمي اللغة العربية أكاديمياً في كليات التربية، حيث تتوجه بعض كليات التربية الآن إلى الاتجاه التتابعي.

ومن خلال مراجعة الخطة المعلنة في كلية التربية بذات الجامعة وجدت الباحثة أن هناك خطتين قديمة وحديثة؛ فالخطة القديمة تتضمن المقررات التخصصية ذات الصلة بالإعداد التربوي المهني لمعلم اللغة العربية، حيث كان يدرس الطالب

المعلـم ١٢ ساعة معتمدة موزعة على مقررات طرق تدريس خاصة١، وطرق تدريس خاصــة٢، ولهما٦ ساعات معتمــدة، ومقرر المناهج وله ساعتــان ومقرر مدخل إلى المناهــج وله ساعتان، ومقرر مناهج المدرسة الابتدائية، وله ساعتان، بالإضافة إلى التدريــب الميداني، في حين تطبــق الآن الخطة الجديدة من خــلال تقديم مقررات منهجيــة عامة للأقسام المختلفة بكلية التربيــة، وهي في مجملها ٦ ساعات معتمدة لطلاب البكالوريوس في كل التخصصات بالكلية، بالإضافة إلى التدريب الميداني.

ومعنــى هــذا أنّ خرّيج أقسام اللّغــة العربيّة في بعض كليــات التربية قد درس مساقــات متخصّصــة باللّغــة العربيّة طــوال السنوات الأربــع، لكــنّ دراسته لهذه المساقــات لم تكن على أساس أنها جزء مــن عمليّة إعداد شاملة ومتكاملة له ليكون معلِّماً؛ فهو يدرس الأدب بعصوره ويدرس علوم اللّغة والنحو العربي والنقد والبلاغة وغيرها مــن مواد التخصص، لكنّها دراسة معرفية قــد تؤّهله ليكون باحثاً في هذه الفــروع، أما الإعداد لصناعة المعلِّم المتخصّصــص بتعليم العربيّة فينبغي أن يكون له شأنٌ آخر.

وقد انتقد (ميالاريــه) قضيّة التمركز حول مادّة التخصّص من غير الانفتاح على مجــالات علميّة أخرى، ويسمّــي ذلك "التخصّصــص المزيّف" (العموش ٢٠٠٩) وحتّــى لو افترضنــا أنّ خريج قسم اللّغــة العربيّة قد حصل على دبلــوم تربوي بعد حصوله على الدرجة الجامعيــة الأولى ليكون هذا أشبه بالنظام التتابعي في إعداد المعلِّمــين، فإنه لا يحقّق غرضــ تكوين معلِّم متكامل للّغة العربيّة؛ ذلك أنّه لا يخضع في هــذه الحالة لنظــام إعداد واحد متّصل، وإنّما يتعرّضــ لبرنامجين متغايرين لا يربــط بينهمــا رابط. والأصــل أن يخضع لبرنامــج إعداد واحد شامــل متّصل ذي أهداف واضحة ومتكاملة.

إنّ أقســام اللّغة العربيّــة لا تخرّج معلِّمين، وإنما تخــرّج متخصّصين في علوم العربيّــة وآدابها، بغض النظر عن الوظيفة التي يمكن أن يشغلوها، فقد يتّجه بعض

أولئـك الخريجين إلى الصحافة والإعلام، أو الإدارة، أو العمل الحر، أو غيره. وقد يتّجـه بعضهم إلى التعليم ممّا يعني أنّهم تخصّصوا في علم يؤهلّهم لخوض الكثير مـن غمارات الحيـاة، لكنّ التعليم يلزمه إعداد خاصّ وتأهيل خاصٌّ لجلال المهمّة التي يضطلع بها معلِّم العربيّة في منظومتنا التربويّة.

٣- التخصص المهني في بعديه النظري والعملي:

ويتضمـن البعـد النظري مـواد علوم التربيـة بمختلف فروعهـا (اجتماعيات التربية، التوجيه والإرشاد المدرسي والتربوي، اقتصاد التربية، نظريات التعلم، علم الفروق الفرديـة، مهارات التدريس، أسس المناهـج وتنظيماتها، التعليم العلاجي، تكنولوجيا التعليم ومجالات استخدامها، التعلم الذاتي وأساليبه، استخدام المعارف لحل المشكلات، أساليب الكشف عن قدرات المتعلمين الخاصة، طرق وإستراتيجيات التدريـس، أسس المناهج، طرائـق البحث التربوي، التربية مـن أجل الديمقراطية وحقـوق الإنسـان، وطرائق التدريـس العامة والخاصـة، التقويم التربـوي، الإدارة التربويـة، التخطيـط التربوي. وفروع علـم النفس ذات العلاقـة المباشرة بالتربية والتعليم، علم النفس التربوي، علم نفس النمو، علم النفس الاجتماعي، علم النفس الفارقي، الإرشاد النفس، علم نفس التعليمي.

ويتضمن البعد العملي المقـررات التالية: التدريس المصغر وتكنولوجيا التعليم بمختلـف مكوناتها. استخدام التقنيات الحديثـة في إتقان التعلم: التعلم عن طريق الحاسـوب، شبكات الاتصال عن بعد، والتعلـم الذاتي، التفاعل الصفي ومحدداته والتحكـم فيه والعمل ضمن فريق، استخدام أسلوب المشروعات في التعلم والتدريب على مراعـاة الفروق الفرديـة والتعليم العلاجـي والاستخدام العملـي لتكنولوجيا التعليـم عند وضع المناهج والإعداد للتدريب. واستخـدام أساليب التقويم الحديثة وإعداد الاختبارات واستخدام النتائج.

٤- التربية العملية:

تختلف نظم التربية العملية من كلية إلى أخرى في البلاد العربية، ولكنها في جوهرها تتوجه التربية العملية كأسلوب من أساليب إعداده ومكون من مكونات برنامجه، تستهدف مساعدته على أن يكتسب الكفايات التخصصية والتربوية والمهنية والثقافية بما تتضمنه من معارف واتجاهات ومهارات؛ ليتمكنوا من أداء مهامهم كمعلمين أكفاء ومرشدين وموجهين، ويتولى قسم المناهج تنظيم التربية العملية والإشراف عليها ومتابعتها، وهي تتكامل إلى حد ما مع مقرر التدريس المصغر، وطرق ومهارات التدريس، والمناهج.

والمتأمل لتلك الجوانب في إعداده يدرك غيبة المواد التربويّة في تكاملها مع مواد التخصص؛ لأنّ الطالب في القسم لا يعدّ أصلاً ليكون معلّماً، ما لم تتكامل المقررات التربوية مع المقررات التخصصية بشكيل يتيح تكوين المعلم مهنياً ليصل الى درجة الاحترافية في تعليم اللغة، ولكن الواقع يشير إلى أن تلك الأقسام في معظم الكليات تركّز على الكمّ على حساب الكيف، وأنّ الخطّط الدراسيّة تعاني من التفتيت والتجزيء على حساب الرؤية الشاملة، حيث يدرس أستاذ الأدب على سبيل المثال المدارس والعصور الأدبية ويخوض في خضّم الزمان والمكان؛ فالرقعة المكانيّة للأدب العربي واسعة، والعصور عديدة متماسكة، غافلاً أو متغافلاً لمهارات التناول الأدبي للنصوص تلك التي يجب أن يكتسبها الطالب المعلم حين يعلم الأدب، كما ينفصل عما يحصله الطالب من طرائق لتدريس للغة العربية في الاقسام التربوية، إنّ مواد الخطّط الدراسيّة بكليات التربية تُعنى بتربية الطالب المعلم على منهجيّة حددت معالمها في أن يعرف ويمتلك من الخبرات اللغوية ما يمكّنه من أن يمارس تدريس اللغة بكفاءة، بمعنى يعرف ليمارس بإتقان، فأين هذا من واقع أداء معلمي اللغة العربية الآن؟ سواءٌ أكانوا ممّن أُعدّوا تكميلياً بكليّات التربية أو تتابعّياً (في قسم اللّغة العربيّة ثم كلية التربية)؛ ممّا أسفر عن تدنّي مستوى الأداء اللغوي لدى المعلّمين، وَتَخلُّفِ أساليب تدريس اللّغة العربيّة بالقياس إلى أساليب تدريس اللّغات الأجنبية.

وقد أجمل مدكور (٢٠٠٩، ٩٣٧) والناقة (٢٠٠٦) أزمة اللغة العربية وإشكالية تعليمها وتعلمها وإعداد معلميها فيما يلي:

١. عدم الإلمام بجوانب إشكالية تعليم اللغة حيث يقتصر تناولها على الجوانب التعليمية والمصطلحية بشكل لا يرقى إلى تمكين المتعلم من استخدامها استخداماً صحيحاً.

٢. خطأ التشخيص لأدائنا اللغوي حيث وجه الاتهام إلى اللغة العربية ذاتها رغم ما تتميز به من خصائص وسمات جعلها من أرقى اللغات، وحملت دون وجه حق عبء التخلف الفكري والعجز عن تلبية مطالب العصر.

٣. الابتعاد عن السبب الحقيقي للمشكلة أو للاشكالية الحقيقية التي تؤدي لهذا الضعف.

٤. غياب إرادة الإصلاح اللغوى فضلاً عن عولمة تعليمنا وغياب الاهتمام الحقيقي بمناهجها ومعلميها وتم اختزال تعليم اللغة إلى دراسة بعض العلوم النظرية عن اللغة، مما يؤدي إلى غياب الممارسات الحقيقية الصحيحة لها.

٥. قصور الاهتمام بإعداد معلمي اللغة في كليات التربية والاقتصار في برامج إعدادهم على تعلم بعض العلوم النظرية عن النحو والصرف والأدب... دون الاهتمام الكافي بتطوير محتوى البرامج وأساليب الإعداد والتقويم.

وترصد دراسة (غنيمة، محمد متولى ٢٠٠٥، ١١٠) واقع برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية جامعة عين شمس كما يلي:

١. الجانب الأكاديمي من حيث مضمونه والأساليب المتبعة في تدريسه لم يحقق وظيفته في إعداد معلمي اللغة وفقاً للأهداف التربوية المرغوب

تحقيقها، كما أن الجانب التربوي بمواده التربوية والنفسية يدرس بصورة غير موجهة لمعاونة الطالب المعلم على تدريس تخصصه.

٢. مجموع المواد التخصصية في أقسام اللغة العربية تمثل برنامجاً مبتسراً من برامج الكليات؛ حيث تقدم بعض المقررات التي يدرسها طلاب كلية العلوم والآداب، مع العلم بأن هناك فرقاً بين أهداف المقررات التي تقدم لتكوين باحث في علوم اللغة وآدابها، وبين تلك التي تقدم لتكوين معلم لغة عربية.

٣. المقررات التربوية والتقنية لا تسهم في إعداد الطالب المعلم بدرجة كافية لمهنة التدريس، ويرجع ذلك إلى عدم وضوح الجانب التطبيقي لهذه المقررات.

٤. هناك شبه إجماع على أن الدراسة بكليات التربية يغلب عليها الطابع النظري وتفتقر إلى الجانب التطبيقي.

٥. ضعف ارتباط المواد الأكاديمية بأقسام اللغة العربية بالمواد الأكاديمية الأساسية الخاصة بتدريسها مما يؤدي إلى ضعف اكتساب الطلاب لمهارات تدريس اللغة.

٦. مضمون وأساليب تدريس الجانب الأكاديمي المتبعة فى التدريس لم تمهن المعلم بدرجة كافية لتحقيق أهداف إعداد معلمي اللغة العربية وفقاً للأهداف المرغوب تحقيقها.

٧. اقتصار أساليب التعليم على بعض الأساليب النظرية كالمحاضرة والمناقشة والدروس العملية.

٨. عدم تكامل تلك الأساليب لتحقيق جوانب التعلم المختلفة.

٩. عدم صلاحية تلك الأساليب في تحقيق المستويات العليا من التعليم، وافتقار تلك الأساليب إلى الممارسة أو دعم التعلم الذاتي.

وقد أوضحت كذلك دراسة الأدغم (٢٠٠٣، ٧) عندما تعرض لضرورة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية أن هناك أوجه قصور عدة، منها ما يتصل بطبيعة البرامج أو بأساليب إعدادهم، حيث ذكر ما يلي:

١. قصور برامج الإعداد الحالية عن تزويد الطالب المعلم بمهارات التعلم الذاتي.

٢. سوء توزيع المواد التربوية على سنوات الدراسة، وتركيزها في السنتين الأخيرتين.

٣. غلبة الاتجاه الأكاديمي والنظري على برامج كليات التربية.

٤. استخدام الأساليب والطرائق التي لا تسهم في اكتساب مهارات اللغة أو تمكن المعلم من ممارستها.

وكذلك تنتقد دراسة العموش (٢٠٠٩، ٢٨٤) واقع تعليم اللغة العربية في الكليات الأردنية حيث تقرر صعوبة الموازنة بين الرغبة في تحقيق مستوى التمكّن في أجزاء من المحتوى وبعض المهارات المنشودة، وبين مجرّد تغطيتها هي وغيرها بشكل عام مع عدم ضمان الجودة العالية للتطبيق الفعّال فيما بعد، كما تؤكد على أنّ برامج الإعداد الحالية تقتصر –غالباً– على المهارات المعرفيّة والشرح النظري، والاعتماد على معلومات غير محدّثة، بل إنّ بعضها قد تجاوزه الزمن،كما نلحظ الاعتماد على الحفظ والاستظهار في استدعائها، ممّا يترتّب عليه عجز هذه البرامج عن تمكين الطالب من اكتساب القدرة على التعلّم الذاتي.

فـإذا كان ما سبق عرضه يمثـل واقعاً لمحتوى ما يدرسه الطالب المعلم بأقسام اللغة العربية سواء في الكليات الأدبية أو في كليات التربية، ورصدا لبعض السلبيات التـي قـد تحد مـن مهاراته، فهـل ما يستخـدم من أساليـب في إعـداده تعمق تلك المشكلات أن تسهم في علاج بعض أوجه القصور بها؟ هذا ما سيلي عرضه.

ج- أساليب وإستراتيجيات وطرائق إعداد معلم اللغة العربية:

تتنـوع الأساليـب المتبعـة في إعـداد معلـم اللغـة العربيـة لتشمـل أساليـب وإستراتيجيات تعلم مباشرة وأخرى غير مباشرة، والبعض الآخر يعتمد على التعلم الذاتـي، وقـد تم الرجوع إلى عدة طرائـق لحصر تلك الأساليـب والإستراتيجيات منها:

- الأدبيات المعنية بإعداد المعلم.
- دراسة الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم وعلاقتها بأساليب الإعداد.
- نظم برامج وخطط بعض الكليات في علاقتها بأساليب الإعداد.
- الخبرة العملية والملاحظة المباشرة.
- وثائـق اجتماع خـبراء اللغة العربيـة –المنظمة العربيـة للتربية والثقافة والعلوم إدارة التربية، تونس، ٢٠٠٩م.
- الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة..،

وهذا ما سيلي تناوله.

الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المعنية بأساليب إعداد المعلم

أ- الأدبيات المعنية بأساليب إعداد المعلم:

مـن خلال استقـراء الأدبيات المعنيـة بمعلم اللغـة العربية وإعـداده وتدريبه (الكخـن، أمين بـدر ٢٠١٠– الأدغم، رضـا أحمد ٢٠٠٣، اليمـاني، أحمد المهدي ١٩٩٨. وآخرون..) أمكن حصر تلك الأساليب:

١. أساليب وإستراتيجيات مباشرة: و يقصد بها: ذلك النوع من التدريس الذي يعتمد على دور المعلّم بشكل أساسي في تقديم المعرفة بجميع أشكالها جاهزة لطلابه، فالبعض يصفه بالتدريس التقليدي، لأنّه أكثر أنماط الطرائق التدريسية شيوعاً، ويصف البعض هذا الأسلوب بأنه تعلم استقبالي، حيث يكون المتعلم مستقبلاً

ومن أمثلته المحاضرة والعروض التوضيحية والمناقشة وحلقات البحث واستخدام الأسئلة والأجوبة وأوراق العمل، واستخدام كراس العمل والتدريبات والتمارين.

٢. أساليب وإستراتيجيات قائمة على الاستقصاء: يقصد بالتدريس الاستقصائي: البحث عن المعرفة والمعلومات والحقائق من خلال مصادر متنوعة، ومن خلال طرح الأسئلة، ويهدف إلى تدريب المتعلّم على التساؤل، وطرح الأسئلة العلمية، كما يفعل العالم، فهذه الإستراتيجية تتعامل مع المتعلم كباحث صغير، وهو يفترض ميل الإنسان إلى البحث والاستقصاء، ومنه: البحوث القصيرة لحل مشكلة ما، دراسة الحالة، تقديم أوراق عمل، الاستقراء.

٣. أساليب وإستراتيجيات للتعلم التعاوني: وهو ذلك التعلم الذي يتم فيه تقسيم الطلاب إلى مجموعات مختلفة، تتكوَّن كل مجموعة من أربعة إلى ستة طلاب ومن مختلف المستويات، يقومون بالعمل معاً ويتعلمون من بعضهم البعض لتحقيق الهدف التعليميّ المشترك الذي رسم لهم، بحيث يتم التنافس بين المجموعات، والتعاون بين أفراد المجموعة الواحدة، ويقتصر دور المعلم في هذه الطريقة على التوجيه، والتنظيم، وإعطاء التغذية الراجعة عند الحاجة، وتقديم التعزيز بشكل جماعيّ.

٤. أساليب وإستراتيجية تعلّم من خلال الأنشطة: وهو ذلك التعلّم الذي يقوم من خلال تنفيذ الطالب لنشاط مقصود، وهادف، ومخطط له، مثل: الزيارات الميدانية، والتعلّم من خلال المشروعات، والألعاب التعليمية وغيرها من النشاطات التربويّة المختلفة. ويتميز بتوفير الفرص الحقيقيّة للطلاب للتعلم الذاتيّ، بالإضافة إلى تعزيز الاستقلالية، و تحمل مسؤوليّة تعلّمهم، ومن أمثلته: المناظرة والزيارة الميدانية والألعاب وتقديم العروض الشفوية والمناقشة ضمن فريق، والتدريب والرواية والتعلم من خلال المشاريع والدراسة المسحية.

٥. أساليب وإستراتيجيات التفكير الناقد: ويُعرَّف بأنه التفكير الصحيح حول المعرفة الصحيحة والمناسبة عن العالم الذي نعييش فيه، وهو تفكير مبرر ومسؤول ومهاري، يركز على اتخاذ قرار حول ما نقوم به ومن أنواعه:

- التَّحليل: حيث يحلل الطلاب مصادر تعلم مختلفة وإحصائيات وأموراً أخرى لاستخلاص الخبرات.
- تطوير مهارات المناقشة والاستماع الفاعل، والتعلم التشاركي، ويمارس القراءة الناقدة.
- ربط خبرات الطلاب بالتعلم الجديد والاستفادة منها في المناقشات.
- التعبير عن الفكر الفردي بوضوح وثقة.
- دعم آراء الآخرين بدلائل منطقية.
- تحسين مهارات القيادة وتطويرها.
- نمذجة المواقف الحياتية الحقيقية ومحاكاتها.

٦. أسلوب تعلم يعتمد على تنويع مصادر المعرفة ويتضمن:

- استخدام الموسوعات على أقراص مدمجة.

- تشغيل الحاسوب وتوظيفه في العملية التعليمية.
- البحث في شبكة المعلومات الدولية – الإنترنت.
- استخدام البرمجيات التعليمية.
- استخدام برنامج العروض التقديمية (Power Point).

كما أشارت دراسة السنبل (٢٠٠٤) إلى تنوع الأساليب المستخدمة في إعداد المعلمين سواء في الجانب النظرى أو في الجوانب المهارية والعملية لتشمل:

١ - اكتساب الخبرات والمعارف في الجانب النظري:

- المحاضرة عن طريق التعليم المباشر، شريطة الالتزام بما يؤمن فعاليتها.
- الحلقات الدراسية وورش العمل.
- حقائب متعددة الوسائط.
- دروس مبرمجة على الحاسوب.
- عروض لدروس نموذجية (كما في التدريس المصغر).
- استخدام وسائل التعليم عن بعد في مختلف أشكاله.

٢- اكتساب المهارات العملية:

ويمكن استخدام الإستراتيجيات السابقة لتحقيق الجانب النظري فيها، أما الجانب العملي فيمكن أن يتم على الطبيعة أو في بيئة تمثيلية ومن خلالها ربط النظرية بالتطبيق العملي. فيما يعرف بالتدريس المصغر، وهو ويمثل اتجاه عالمي في معظم كليات التربية ويتم على ثلاث مراحل :المشاهدة، التطبيق مع تعديل الأداء من خلال التقويم التتابعي، الأداء النموذج وتمكين الطلاب المعلمين من إعداد الدروس، وإشراك الطلاب المعلمين في تقويم ممارساتهم.

٣- اكتساب المعارف العملية حول الممارسة (كيف نعلم) ويمكن استخدام ما يلي :

- تبادل الرأي ومناقشة التجارب العملية مع الزملاء.
- مصاحبة معلمين متمرسين طيلة مدة الإعداد.
- مقابلات تجري فردياً أو جماعياً تحت إشراف المدرس المشرف.

٤- اكتساب المعارف المستنبطة من الممارسة (ماذا نعلم ؟ ومتى نعلم؟) ويعطي الطالب المعلم فرصة لتجريب حلول ممكنة عند مواجهته لموقف صفي ما، شريطة قبول الخطأ كإحدى وسائل التعلم، ويمكن أن يتم ذلك طبقاً للمخطط التالي:

إعداد، تحليل، تعديل، باستخدام التسجيلات التلفزية في إطار التعليم المصغر.

- تحليل مواقف ومشكلات.
- مسح سجل للأحداث الحرجة بالصف.
- تبادل الوثائق والتجارب مع الزملاء.
- إعداد رسالة بحث تناقش في نهاية مرحلة الإعداد.

٥. اكتساب الكفايات الوجدانية : ويمكن إجراء ما يلي:

- التعبير عن المشاعر الوجدانية ضمن العلاقة التربوية .
- المصاحبة الشخصية للمعلم المميز بهدف المعايشة التدريسية، وإبراز المشروع الشخصي والمهني للطالب المعلم وإثباتهما.
- التأمل في الفعل التعليمي (فردياً أو ضمن فريق) مع استخدام التغذية الراجعة من الموقف ومن التلاميذ ومن الملاحظين ومن المشرف على التكوين.

وتوضح دراسة اسكاروس، فيليب (٢٠٠٩، ٤٧٠-٤٧١) أن هناك عدة إستراتيجيات تدريسية تستخدم في إعداد المعلم منها: إستراتيجية التوقعات،

والتغذية الراجعة، والنمذجة Modeling والتدريس في مجموعات وتوليد الأسئلة Generating وخرائط المفاهيم، وتنظيم الأفكار والحوار مع الرفاق وتدوين الملخصات والمستخلصات والهوامش والتعليقات.

كما أن هناك استراتيجيات وطرائق وأساليب تقليدية منها: المحاضرة والدراسة الميدانية والمعمل والعرض الإيضاحي، في حين تناولت بعض الأدبيات المعنية بإعداد معلم اللغة العربية (مدكور، أحمد علي ٢٠٠٩، ٩٥٦ – ٩٦٠، الناقة، محمود كامل ٢٠٠٠، ١٦٨-١٦٨، غنيمة، محمد متولي ٢٠٠٥ ، ٢٧٦- ٢٧٧) الأساليب التالية:

- تطوير أسلوب المحاضرة.
- الاعتماد على أسلوب الأنشطة داخل المحاضرة بصورة فردية أو جماعية.
- طرح قضايا للمناقشة تعتمد على أسلوب حل المشكلات.
- إعداد مسبق للأفكار الأساسية للمحاضرة وتكليف الطلاب بالبحث في المراجع.
- اعتماد المناقشة والحوار.
- التعلم بالاكتشاف.
- استخدام أنشطة حل المشكلات.
- التعلم التعاوني.
- المناقشة والعصف الذهني.
- تنمية مهارات التفكير.
- لعب الأدوار.
- السيمينارات.
- استخدام تقنيات التعليم من خلال السبورات الضوئية والأجهزة السمعية والبصرية.

- الاستفادة من الزيارات العملية والرحلات العلمية والمكتبات الرقمية.
- الاعتماد على الدروس المنمذجة والتدريب الميداني.
- استخدام القياس والاستقراء في تدريس بعض مواد التخصص كالقواعد النحوية.
- تدريس الأدب وفقاً لمداخلة التاريخية والجمالية والانتقائية.
- استخدام خرائط المفاهيم.
- المحاكاة والتدريب الموجه لتنمية مهارات اللغة.

ب- الدراسات العربية والأجنبية المعنية بأساليب إعداد المعلم:

١. دراسة البريكي (٢٠٠٣) : وكانت تهدف إلى تحديد الأهداف المرجوة من برنامج إعداد معلم اللغة العربية للمرحلتين: الإعدادية والثانوية بكليات التربية بسلطنة عمان، وبيان مدى تحقيق برنامج الإعداد للأهداف المرجوة من وجهة نظر كل من: أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، ومعلمي اللغة العربية، واستخلصت مجموعة من المقترحات التي تسهم في تطوير برنامج الإعداد، واعتمد البحث على الاستبانة كأداة لجمع البيانات ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث: تتحقق الأهداف المرجوة من الجوانب الثلاثة لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية بدرجة أعلى من المتوسط، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، وبدرجة متوسطة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية التربية، وتوجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً عند مستوى ٠،٠١ بين جوانب البرنامج الثلاثة (التخصصي، والمهني، والثقافي).

٢. دراسة قاسم وبوجمعة (٢٠٠٦) وكانت تهدف إلى تناول الاتجاهات التربوية الحديثة في إعداد المعلم واستخدمت المنهج الوصفى التحليلي، حيث قام الباحثان بمراجعة الأدبيات النظرية لحصر تلك الاتجاهات،

ثم حددت الكفايات الـلازم للمعلم إتقانها، وصنفت إلى كفايات معرفية وكفايـات الأداء وكفايات النتائج والإنجـاز، وحددا أدوار ومهام المعلم في ضوئها والأساليب المتبعة في إعداده.

٣. ٣. دراسـة حنيفـة (٢٠٠٧) وكانـت تهـدف إلى التعـرف علـى أساليب وطرائـق التدريـس المستخدمـة في تنفيـذ البرنامـج التعليمـي والتعرف علـى مـدى اهتمام الأساتـذة في الكلية بتوظيف المـادة الدراسية وكذلك التعـرف على أساليب التقويم المستخدمـة في تقويم الطلاب، وقد طبقت في كليـة المعلمـين بمكة المكرمة عـام ١٤٢٧هـ وقد أجريـت على عينة من الطـلاب في تخصصات مختلفة منهـا اللغة العربية ومن أهم نتائجها ما يلـي: أن أعضاء هيئـة التدريس يتبنون طرقاً تقليديـة تعتمد على الإلقاء (المحاضرة) وعلى العرض القصصي، والمناقشة.

٤. دراسـة السبيعـي (٢٠٠٧): وكانـت تهـدف إلى التعـرف علـى أساليب التدريـس التـي يمارسهـا أعضاء هيئـة التدريس في جامعـة الملك سعود وكذلـك تحديد العوامـل المؤثرة التي تـؤدي إلى زيادة فاعليـة استخدام الأساليـب المتنوعـة التـي يستخدمهـا أعضاء هيئـة التدريـس، وكشفت الدراسة عن أن المحاضرة والمناقشة والحوار من أشيع الطرق المستخدمة والرحلات الميدانية والتعليم المبرمج واستخدام العروض التوضيحية هي الأقل شيوعاً.

٥. دراسـة المفتي (٢٠٠٩): وكانـت تهدفت إلى اقتراح نظريـة للتدريس في الجامعة مـن خلال الإجابة عـن السؤال التالي: هـل البرامج والمقررات الجامعيـة وإستراتيجيات تدريسها تساعد في تكوين معلم يمتلك مهارات التعلـم الذاتـي والتواصل مع الآخرين ويمتلك القـدرة على اتخاذ القرار وتطويـر مهاراتـه وقدراتـه الأكاديميـة؟ وقد تطرقـت إلى وضـع أسس

الإستراتيجية المقترحة ومتطلبات تنفيذها ومراحل تنفيذها موضحاً إيجابياتها.

٦. دراسة الناقة (٢٠٠٩): وهي عبارة عن ورقة عمل قدمت لمؤتمر تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة ٢٠٠٩ تتناول معايير جودة الأصالة والمعاصرة للتدريس موضحاً علاقة التدريس بسائر عناصر المنهج الذى يقوم المعلم الجامعي بتدريسه، ومحدداً أن جودة أداء المعلم التدريسي تعني جودة المنتج النهائي لعملية التدريس وجودة عمليات التدريس، وحدد معايير جودة التدريس وقسمها إلى معايير عامة، ومعايير تتصل بمكونات الموقف التعليمي ومعايير تتصل بإجراءات التدريس.

٧. دراسة مطر (٢٠١١): وكانت تهدف إلى التعرف على وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى في طرق التدريس المصاحبة لبرنامج إعداد المعلم، وطبقت على طلبة المستوى الثالث والرابع في الكلية، من خلال استبانة أعدها الباحث لتقويم طرق التدريس المصاحبة لبرنامج إعداد المعلم، ومن أهم نتائجها سيطرة أسلوب المحاضرة، بينما يأتي استخدام الأفلام التعليمية والرسوم والتلقين في مرتبة متدنية، ويحتل الاستقراء أهمية كبيرة في عملية التدريس من وجهة نظر الطلاب بينما تأتي طرق الاكتشاف في المرتبة الاخيرة.

٨. دراسة العقيلي (٢٠١١) استهدفت تلك الدراسة التعرف على إستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر طلاب التدريب الميداني من خلال تحليل مرئياتهم عنها، واستخدمت الدراسة أداتان الأولى: لإستراتيجيات التدريس والثانية: لأساليب التقويم، وأظهرت الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون

المحاضرة بدرجة دائمـاً، ويستخدمون التعلم التعاوني وخرائط المفاهيم والتقنيات الحديثة بدرجة نادراً، في التقويم يستخدمون غالباً الاختبارات المقاليـة، والاختبـارات الموضوعيـة فإنها تستخـدم أحياناً، أمـا أساليب التقويم الحديثة فإنها تستخدم نادراً.

٩. دراسة Mekeachie&Sviniki2006 حول تحسين إستراتيجيات التدريس والبحوث التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، والتي أظهرت أن المحاضـرة هي من أقدم الطرق ومـا زالت الأكثر استخداماً لمناسبتها للمـواد النظريـة في الكليـات إذا كان المحتـوى غزيراً، وأعـداد الطلاب كبـيرة، فهي تعـد أكثر فعالية مـن غيرها، وقدم نصائـح لتطويرها بدلاً من نقدها.

١٠. دراسـة Sajjd,n,d 2012 وهـي تتناول أكثر الإستراتيجيـات فعالية وفقاً لآداء الطـلاب للتدريـس في الجامعـة، وقـد أظهـرت تلـك الدراسـة أن المحاضـرة تليها المناقشة الجماعية هي أكثر الطـرق فعالية، بينما الأقل فعالية هي لعب الأدوار ودراسة الحالة.

خلاصة وانتقال:

بعد أن تناول واقع برامج إعداد معلمي اللغة تناولاً نقدياً في ضوء الاتجاهات الحديثـة لإعداد معلمي اللغة، وتناول الأدبيات والدراسات السابقة المعنية بأساليب إعـداد المعلم بالدراسة والتحليل وفي ضوء ذلك أمكـن استنتاج قائمة مبدئية بتلك الأساليـب (انظر ملحق رقم ١) تمهيداً لإجـراء الدراسة الميدانية. وهذا ما سيلي توضحيه.

الفصل الثالث

تطبيق الأدوات ومعالجة النتائج وتفسيرها

إجراءات الدراسة الميدانية :

١. منهج البحث: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لهذه الدراسة، حيث يُعنى بوصف الظاهرة موضوع الدراسة بعناصرها المختلفة، وقد اعتمدت الدراسة عليه في تحليل الأدبيات والدراسات السابقة لتعرف واقع إعداد معلمي اللغة العربية والأساليب المتبعة في ذلك.

٢. مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث الحالي من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة عين شمس وكلية التربية جامعة القصيم، وشملت أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية وقسم المناهج بكليتى التربية تخصص مناهج اللغة العربية في الجامعتين، وعدد العينة بلغ ٣٥ عضواً.

٣. تصميم أداة البحث والتحقق من صدقها وثباتها: تم بناء استبيان لرصد واقع الأساليب المستخدمة في إعداد معلمي اللغة العربية، ولتعرف مدى مناسبته لأهداف ومحتوى برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هئية التدريس، وقد تم إعداد الاستبيان من خلال: الدراسة التحليلة السابقة في الإطار النظري لنظم وبرامج إعداد معلمي اللغة ودراسة البحوث والأدبيات المعنية ببرامج وأساليب إعداد معلم اللغة العربية والخبرة الشخصية للباحثة من خلال عملها في كلية التربية بإعداد معلمي اللغة العربية.

التحقق من صدق الاستبيان وثباته كما يلي:

صـدق الاستبيان تم التحقق منه بعرضـه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمـين تربويين وأكاديميين لتعـرف صلاحيته وشمولـه للأساليب المستخدمة في إعـداد معلمي اللغة العربية، وقد أضيفت بعض الأساليب واستبعدت أخرى، وبذلك أمكن التوصل إلى الصدق الظاهرى للاستبيان.

ثبـات الاستبيـان: تم حسابـه من خـلال تطبيقه علـى عينـة استطلاعية من أعضاء هيئـة التدريس، بلغ عددهم ١٠أعضاء، ثم أعيد تطيبقه بعد أسبوعين على نفس العينة، وحسب معامل الثبات باستخدام معامل الفا كرونباخ ووصل إلى٣, ٩٠ ٪ والنتيجة تشير إلى تمتع الأداة بدرجة ثبات مناسبة.

٤. تطبيـق الأداة على العينة: طبقـت الأداة في الفصل الدراسي الأول ٣٥/٣٦ هـ على ٣٥ عضواً من أعضاء هيئـة التدريس بكليتي التربية منهم ١٨ عضواً بقسم المناهـج وطرق التدريـس، و١٧ عضواً بقسم اللغة العربية بالكليتين وهو ما يمثل ٤٠ ٪ من إجمالي الأعضاء بقسمي اللغة العربية والمناهج.

٥. تحليل النتائج وتفسيرها:

الفرضـ الأول: لا يوجـد فرق ذو دلالة إحصائية فيمـا يتعلق بواقع استخدام أعضاء هيئـة التدريس التربويـين والأكاديميين للأساليب المختلفـة المستخدمة في إعداد معلمي اللغة العربية. وللتحقق منه تم معالجة البيانات باستخدامt-test ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

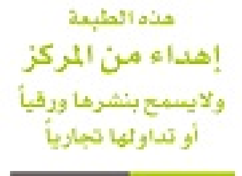
جدول رقم (١)

واقع استخدام أساليب الإعداد لدى أعضاء هيئة التدريس

المجال	التربويين		الأكاديميين		قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
المعرفي	١٩,٠٦	٢,٠٩	٢١,٥٣	٣,٩	٢,٣٥	٣٣	دالة عند .٥
المهاري	١٨,٣٩	٢,١	٢٢,٥٣	٥,٤	٣,٠١	٣٣	غير دالة
الوجداني	٤,٨٩	١,٢	١,٩	١,٩	.٨٧	٣٣	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن هناك فرقاً له دلالة إحصائية عند مستوى .٥ فيما يتعلق بالأساليب والطرائق المستخدمة في إعداد معلمي اللغة العربية في المجال المعرفي لصالح الأكاديميين، وهذا يعني أن الأكاديميين يتفوقون في استخدام الأساليب والطرائق التي تنمي الخبرات المعرفية التخصصية لدى الطلاب المعلمين كالمحاضرة والمناقشة والتعلم الذاتي، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة كل من (حنيفة ٢٠٠٧ والسبيعي ٢٠٠٧ ومطر ٢٠١٢) حيث أوضحت تلك الدراسات أن المحاضرة والمناقشة والبحوث القصيرة، والعصف الذهني، وحل المشكلات هي أكثر الأساليب شيوعاً بين أعضاء هيئة التدريس، بينما لا يوجد فرق بينهما في الأساليب المستخدمة في تدريس الجوانب المهارية والوجدانية بين التربويين والأكاديميين . وهذه النتيجة تؤكد أن الأساليب التقليدية ما زالت هي السائدة في إعداد معلمي اللغة العربية في الأقسام الأكاديمية.

الفرض الثاني: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس التربويين والأكاديميين فيما يتعلق بمناسبة تلك الأساليب لأهداف ومحتوى برامج الإعداد. ولاختبار هذا الفرض تم حساب قيمة t وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.



جدول رقم (٢)

مدى مناسبة الأساليب لأهداف ومحتوى برنامج الإعداد من وجهة نظر الأعضاء

المجال	التربويين		الأكاديميين		قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
المعرفي	٢٣,٢	٣,٩	٢٤,١	٣,٩	.٧٢	٣٣	غير دالة
المهاري	٢٥,١	٤,٣	٢٦,٤	٣,١	١,٧	٣٣	غير دالة
الوجداني	٦,٣	٦,٩	٦,٩	١,٩	.٩٦	٣٣	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال بين آراء التربويين والأكاديميين فيما يتعلق بمناسبة طرائق وأساليب التدريس التي يستخدمها الأعضاء لأهداف ومحتوى برنامج إعداد المعلمين بكلية التربية في المجالات المختلفة حيث تتساوى وجهة نظرهم تقريباً في مدى المناسبة، وبهذا يتم قبول الفرض الصفري الأول حيث لا يوجد فرق دال بين وجهتي النظر.

الفرض الثالث: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين واقع الأساليب المستخدمة في إعداد معلمي اللغة العربية ومناسبة تلك الأساليب لأهداف ومحتوى برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ولاختبار هذا الفرض تم حساب قيمة t لتعرف مدى وجود الفروق بين واقع استخدامها، ومناسبتها لأهداف ومحتوى برنامج الإعداد، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٣)

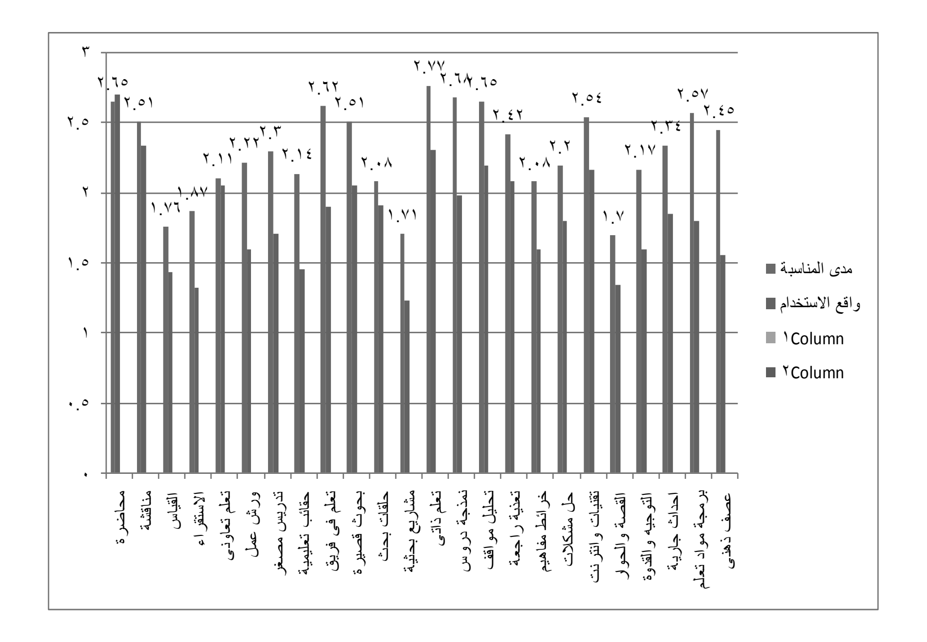
الفرق بين واقع استخدام الأساليب ومدى مناسبتها لأهداف وبرامج الإعداد لدى أفراد العينة ككل

المجال	التربويين		الأكاديميين		قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
المعرفي	٢٠,٣١	٣,٣١	٢٣,٦	٣,٨٥	٥,١٢	٣٤	دالة عند .٥
المهاري	٢٠,٤٠	٤,٥	٢٤,١١	٣,٦٢	٤,٨٦	٣٤	دالة عند .٥
الوجداني	٥,١	١,٦	٦,٦	١,٩	٣,٩٦	٣٤	دالة عند .٥

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ٥. حيث تشير تلك الفروق إلى أن أساليب التدريس المستخدمة في إعداد معلمي اللغة العربية مناسبة لتحقيق أهداف برامج إعداد المعلمين، ومناسبة لتدريس محتوى تلك البرامج من وجهة نظر الأعضاء، إلا أنها لا تستخدم في الواقع الفعلي بنفس الدرجة، حيث قد تستخدم أساليب أكثر من غيرها على الرغم من وجود أساليب من وجهة نظرهم أكثر مناسبة، ولعل هذا يرجع إلى وجود قصور في الإمكانات قد لا تمكن الأعضاء من استخدامها، أو لكون الأعضاء غير مدربين عليها، وهو ما يعد مفارقة شديدة الأهمية حيث يؤكد الأعضاء على مناسبة تلك الأساليب إلا أن الواقع يشير إلى غيبة معظمها عن واقع الاستخدام الفعلي.

ومن خلال المقارنة بين المتوسطات لدى أفراد العينة ككل جاءت الأساليب الأكثر مناسبة من حيث ترتبها من الأعلى إلى الأدنى كما يلي: التعلم الذاتي

والمحاضـرة، ونمذجة الدروس، وبرمجة مواد التعلم والتعلـم في فريق، والمناقشة، واستخـدام التقنيات والإنترنت، والبحوث الصغـيرة، بينما جاءت الأساليب الأكثر استخدامـاً على التوالي هــي: المحاضرة، المناقشة، التعلـم الذاتي، تحليل المواقف، استخـدام التقنيـات، بينمـا جاءت المشاريـع البحثيـة والقصة والحـوار والقياس والاستقراء هي أقـل الأساليب مناسبة، وجاءت المشاريع البحثية والعصف الذهني والتوجيه والقدوة وبرمجة المـواد التعليمية أقل الأساليب استخداماً لدى الأعضاء. والجدول التالي يوضح المقارنة بين تلك المتوسطات.



التوصيات والمقترحات: في ضوء التائج السابقة توصي الدراسة بما يلي:

- تدريـب أعضـاء هيئـة التدريس علـى أساليـب التدريـس الحديثة التي تعتمد على تفعيـل دور الطالب المعلم وتنمي لديهم مهارات التعلم الذاتي وأساليب التفكير وتعزز استخدام اللغة تعليماً وتعلماً.

- تحقيق التكامل بين أهداف برامج إعداد معلمي اللغة العربية ومحتوى تلك البرامج في أقسام اللغة العربية والأقسام التربوية لتحقيق تمهين معلم اللغة احترافياً ولاستكمال أوجه القصور في جوانب إعداده.

- تحقيق التكامل بين أهداف برامج إعداد معلمي اللغة العربية ومحتوى تلك البرامج والأساليب المتبعة في إعداهم حيث مازالت الفجوة قائمة بين اعتقاد الأعضاء بمناسبة الأساليب المختلفة لتدريس محتوى برنامج الإعداد وتحقيق أهدافه وبين درجة استخدامها في الواقع.

- تحديث البنى التحية في كليات التربية فيما يتعلق بالإمكانات التي تتيح للأعضاء استخدام الأساليب الحديثة كمعامل اللغات والاهتمام بالتدريس المصغر وباستخدام التقنيات الحديثة في التدريس.

- وضع معايير لبرامج إعداد معلمي اللغة العربية تحدد مستويات معيارية للبرامج ولأساليب تدريسها ولنواتج التعلم.

- الاهتمام بتحديث محتوى برامج إعداد معلمي اللغة العربية في جوانبها التخصصية والتربوية في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة لتعليم اللغة الأم.

وفي ضوء تلك التوصيات تقترح الدراسة الحالية إجراء البحوث التالية :

- تقويم واقع الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية.

- تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات العالمية لإعداد معلمي اللغة الأم.

المراجع

١. أحمد، شاكر محمد فتحي: الارتقاء بالهيئة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي (صيغ التنمية المهنية نموذجاً) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المؤتمر الثاني عشر للوزراء والمسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، تونس، ديسمبر ٢٠٠٩.

٢. إسماعيل، علي وآخران: تطوير خطط وبرامج التعليم العالي وتحديثها لمواكبة حاجات المجتمع. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المؤتمر الثاني عشر للوزراء والمسؤولين عن التعليم العالي في الوطن العربي، تونس، ديسمبر ٢٠٠٩.

٣. اسكاروس، فيليب: النظريات الموجهة لبحوث المناهج الدراسية. المؤتمر العلمي الحادي والعشرين. تطوير المناهج الدراسية بين الإطالة والمعاصرة ٢٨-٢٩ يوليو ٢٠٠٩. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

٤. الأزرق، عبد الرحمن صالح، علم النفس التربوي للمعلمين، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، طرابلس. ط١، ٢٠٠٠.

٥. الأندلسي، ابن حزم، التقريب لحد المنطق والمدخل إليه بالألفاظ العامّة والأمثلة الفقهية، تحقيق إحسان عباس، بيروت، ١٩٥٩.

٦. البريكي، عبد الله بن خميس: تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية بسلطنة عمان في ضوء الأهداف المرجوة منه. ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس ٢٠٠٣.

٧. السنبل، عبد العزيز بن عبد الله: رؤى وتصورات حول برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي حول إعداد المعلمين، كلية التربية، جامعة السالطان قابوس ٢٠٠٤.

٨. السبيعي، خالد بن صالح المرزم: الأساليب التدريسية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود ووسائل تفعيلها. رسالة التربية وعلم النفس، العدد ٢٦ – ٢٠٠٦.

٩. الشاطر، جمال محمد، أساسيات التربية والتعليم الفعال، دار أسامة- عمان. الأردن، ٢٠٠٥.

١٠. الصائغ، محمد بن حسن وآخران: اختيار المعلم وإعداده بالمملكة العربية السعودية. رؤية مستقبلية دراسة مقدمة إلى اللقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوى. جازان ١٤٢٣ هـ.

١١. العموش، خلود: برامج إعداد معلمي اللغة في الجامعات الأردنية. واقعها وسبل النهوض بها. دراسة منشورة في مجمع اللغة العربية الأردني٢٠٠٩ -٢٠٠٩/www.majma.org.jo/majma/index.php html.٨-٢٧-٣٧٤/٢٨-٣٥-٠٩-١٠-٠٢

١٢. العنزي، بشرى خلف: تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) "الجودة في التعليم العام" المملكة العربية السعودية. ١٥-١٦مايو٢٠٠٧م.

١٣. الغزالي، أبو حامد، المستصفى من علم الأصول، المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة، ط١، ١٩٣٧.

١٤. الكخن، أمين بدر علي: أساليب تعليم اللغة العربية ووسائلها في التعليم العام. واقعها وسبل النهوض بها.
www.majma.org.jo/majma/index.../372-27-6.htm

١٥. العقيلي، عبد المحسن بن سالم: إستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية. دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٤٦، ج١، نوفمبر، ٢٠١١.

١٦. المفتي، محمد أمين: إستراتيجية مقترحة للتدريس في الجامعة. المؤتمر العلمي الحادي والعشرين. تطوير المناهج الدراسية بين الإطالة والمعاصرة ٢٨-٢٩يوليو.٢٠٠٩ الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

١٧. الناقة، صلاح أحمد وأبو داود، إيهاب محمد: إعداد المعلم وتنميته في ضوء التحديات المستقبلية بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي لإعداد المعلم: الواقع والمأمول. الجامعة الإسلامية. غزة ٢٠٠٩.

١٨. الناقة، محمود كامل: معايير جودة الأصالة والمعاصرة للتدريس. المؤتمر العلمي الحادي والعشرين. تطوير المناهج الدراسية بين الإطالة والمعاصرة ٢٨-٢٩ يوليو ٢٠٠٩. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

١٩. الناقة، محمود كامل: التدريس الجامعي. الأسس التربوية لإعداد المعلم الجامعي. جامعة عين شمس ط٣ ، ٢٠٠٠.

٢٠. اليماني، أحمد مهدي علي: تقويم برنامج إعداد معلم المرحلة الثانوية بكلية التربية، جامعة عدن. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عدن ١٩٩٨.

٢١. جابر، عبد الحميد جابر: مدرس القرن الحادي والعشرين: المهارات والتنمية المهنية. القاهرة، دار الفكر العربي ٢٠٠٠.

٢٢. حنيفة، محمد صدفة: أساليب التدريس المستخدمة في تنفيذ البرنامج التعليمي بكلية المعلمين، جامعة أم القرى. مجلة القراءة، العدد السبعون سبتمبر ٢٠٠٧.

٢٣. صالح، عائدة منصور: دراسة مقارنة لبعض الاتجاهات في إعداد المعلم وإستراتيجيات التدريس في بعض الدول. www.nokhba-kw.com/vb/showthread.php?t=2004

٢٤. طعيمة، رشدي أحمد: المعلم .كفاياته إعداده تدريبه. دار الفكر العربي، القاهرة ط٢، ٢٠٠٦ ، ١٥٢.

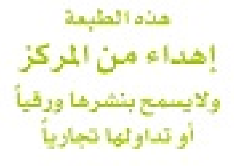
٢٥. عبدالهادي، محمد محمد: الاتجاهات الحديثة في برامج إعداد معلمي اللغة العربية. ٢٠١١.

٢٦. vb.arabsgate.com/showthread.php?t=544204

٢٧. قاسم، بوسعدة. بو جمعة، سلام: إعداد المعلم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، جامعة قاصدي مرباح. ورقلة، ٢٠٠٦.

٢٨. مطر، ماجد: وجهات نظر طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى نحو طرق التدريس المصاحبة لبرنامج إعداد المعلم في ضوء المناهج الفلسطيني. مجلة القراءة والمعرفة، العدد ١١٧، الجزء الأول يوليو ٢٠١١.

٢٩. مفلح، غازي: الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، دمشق، ١٩٩٨م.



٣٠. معايير عناصر العملية التعليمية، الجزء الأول من إصدار وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية– وكالة التخطيط والتطوير– ط١ ١٤٢٩– ٢٠٠٨.

31. Kordalewski، Sohn (2002) : Standards in the Classroom : How Teachers and Students Negotiate Learning، New York : Teachers Collage Press .

32. Mcclosky، Mary Lou (2003) Standards for Teacher of English at the Pre-Service Level STEPS Project-Step(www.nea.org/Pwohced/standards(

33. Mckeachie،C. J &Svinicki،M(2006). Teaching Tips: Strategies، Research and Theory for College، and University Teachers،NewYork:Houghton.Miffin.Company..

34. Sajjad.S.(n d) Effective Teaching Methods at Higher Education .

35. http://www.w fate.org /paperlResearch Paper.Teaching Methods.pdf.Accessed 11 feb 2012.

المبحث الثالث

مدخل تحليل الخطاب ودوره في تنمية مهارات اللغة العربية في التعليم العالي

إعداد:
أ.د. إيمان أحمد محمد هريدي(*)

(*) أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية : معهد الدراسات والبحوث التربوية- جامعة القاهرة .

١ - مقدمـــــة :

يعد التعليم العالي في المجتمعات العربية من أهم المراحل التعليمية/ التعلّمية؛ لكونـه البوابة الرئيسة لدخول عالم سـوق العمل، وما يتسم به هذا العالم من تنوع، وتنافسية، وتوظيف التكنولوجيا، ومعرفة، وعالمية... إلخ من مصطلحات متزاحمة. فكثافـة المعرفة وتطورها السريع في هذا العصر يدفـع كل مجتمع إلى مواكبة ذلك التطور من خلال نظامه التعليمي.

والمـوارد البشرية المؤهلة من أهم عوامل الإنتاج في النظام التعليمي الجامعي، فـإذا توافرت استطاعت مؤسسـات الدولة تقديم كافة الخدمـات بفعالية وكفاءة، بل تمكـين مؤسسات الدولة من المنافسة العالمية. "وبما أن مؤسسات التعليم العالي - بمختلـف أنواعهـا وأنماطهـا - يقع على عاتقها الدور الرئيسـ في تهيئة الكوادر البشريـة المؤهلـة، فكان لزامـاً الاهتمام بهـذه المؤسسات وربـط برامجها بخطط التنمية". (عبد المحسن العرفج : ٢٠٠٥م ، ص٣٣٣).

إن مواجهـة تحديـات المستقبـل، والحاجة لمواكبـة خطط التنميـة المتلاحقة تقتضـي تخريج كوادر قادرة على اختيـار المعارف المهمة، وإعادة صياغتها، وتوليد الأفـكار المبتكرة، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات في خدمة أوطانها. والأهم من ذلك تخريج جيل يمتلك مهارات التعلم مدى الحياة. لذا يمكن إضافة عدة أهداف مهمة لمنظومة التعليم العالي، منها:

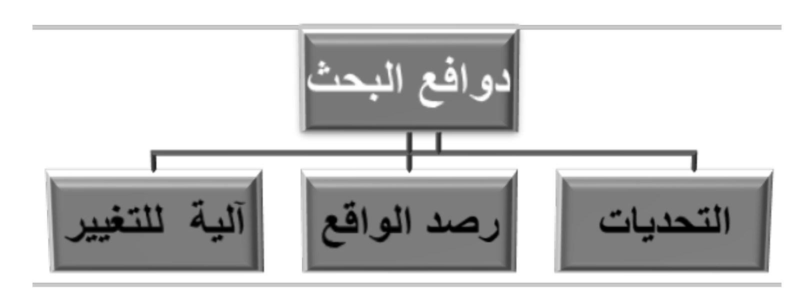
- تربيـة قادة الفكر والسياسـة القادرين على إثراء الثقافـة، وتطوير رؤية المجتمع.
- إصلاح التعليم وتجويده، وإعداد المعلمين وتنميتهم مهنيا.
- تحويل التعليم العالي إلى مصدر للمعرفة وإنتاجها.

- فهم التكنولوجيا الجديدة ومتطلباتها ومتغيرات سوق العمل.
- سد الفجوة بين الشعوب والثقافات، والحد من هجرة العقول.
- التعامل مع الجامعات بوصفها مكان لتحسين التعاون الدولي وتنمية العلاقات الثقافية والعلمية بين الدول. (علي أحمد مدكور: ٢٠٠٠، ص ٢٩، ٣٠)

ويأتي على رأس تهيئة الكوادر البشرية المؤهلة إعداد الطالب الجامعي لغوياً؛ حيث يحتل هذا الإعداد مكانة خاصة بين دول العالم. فتمكن الطالب من لغته القومية يجعله ينتج في كافة فروع المعرفة، وبالمقابل، ضعفه في لغته القومية يجعله يتراجع في كل فروع المعرفة، بل يظل ينتظر من يُنتج له!.

دوافع البحث:

ومما سبق انطلقت دوافع هذا البحث من خلال ثلاثة محاور رئيسة، تتمثل في: التحديات التي تواجه اللغة العربية في التعليم العالي وفي الجامعات، وتحديات مجتمع المعرفة، ويقصد بها بعض الخلل في إعداد الطلاب لمواجهة مثل هذه التحديات، وإهمال تدريس اللغة العربية بصورة تتناسب مع تحديات العصر. والمحور الثالث محاولة لتحديد آلية مستقبلية لتنمية مهارات اللغة العربية من خلال توظيف علم اللغة التطبيقي، خاصة مدخل تحليل الخطاب؛ باقتراح إستراتيجية تساعد في تحقيق الكفاءة اللغوية لدى طلاب الجامعة. وإيضاحها كما يلي:



٢-توسيع القاعدة اللغوية بالتعليم العالي... ضرورة حتمية لا اختيار:

لا يخفى على أحد حجم المشكلات التي تواجه الجامعات العربية بشكل عام، والجامعات المصرية بشكل خاص. والتي أثرت تأثيراً كبيراً على منظومة البحث العلمي، وأدت إلى هجرة العقول من الكفاءات العلمية والخبرات الفنية إلى خارج الوطن العربي، ليستفيد بهذه الكنوز دول أخرى غير عربية!.

من أهم التحديات التي أصبحت تواجه التعليم العالي، ضعف استخدام المهارات اللغوية عند الطلاب، وبالتالي ضعف الإنتاج العلمي في معظم الجامعات، سواء على مستوى الأبحاث، أو على مستوى المشاريع البحثية التنافسية، أو حتى على مستوى كفاءة الطالب الشخصية. وقد جاءت نتائج العديد من الدراسات تؤكد ذلك، بل كانت توصيات العديد من المؤتمرات تحذر من هذا الضعف. ومن أهم هذه الدراسات: (محمد عبد الرؤف الشيخ: ٢٠١٤ص٥٢٧___٥٤٥)، وتوصيات مؤتمر: "اللغة العربية بين أمجاد الماضي وتحديات المستقبل" كلية الدراسات الإسلامية – مركز اللغات ـ الدوحة /دولة قطر ٢٧ـ٢٨ فبراير ٢٠١١م. وكذلك من الدراسات التي أوصت بضرورة الاهتمام بتحديد شروط للقبول بالجامعات.

وفي مقدمتها اللغة القومية (عبد الله الدوغان: ١٤١٧هـ). بعنوان "معايير القبول في الجامعات العالمية وجامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي. ودراسة (محمد بن أحمد الرشيد: ١٤١٨هـ)."التعليم العالي وسوق العمل. وكذلك دراسة (جواهر أحمد قناديلي: ٢٠٠٧)، وتوصيات المؤتمر الدولي التاسع لمعهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة (التعليم باللغة العربية في مجتمع المعرفة: ٢٠٠٩م).

وبالرغم من أهمية هذه مهارات اللغة العربية للطالب الجامعي، وحتمية إتقانه لها، إلا أنه هناك عدة دراسات أثبتت ضعف هذا التواصل على عدة مستويات؛ سواء بين الطالب والأستاذ، أو بين الطالب والطالب. لذا أصبح تطوير

تعليم اللغة العربية في التعليم العالي من الضروريات، بل وتطوير المنظومة بأكملها ضرورة حتمية بعد ملاحظة كثرة اللحن الذي تفشى -حتى- بين المختصين في اللغة العربية أنفسهم - فضلاً عن غيرهم - وكثرة الأخطاء الكتابية (إملاء، ونحواً، وأسلوباً) في أوساط الشباب الجامعي. ومن الانتقادات الموجهة إلى الطالب الجامعي وبرامج إعداده:

- ضعف المستوى اللغوي لكثير من خريجي الكليات: النظرية والعملية.
- تركيز هذه الكليات على التعليم عن اللغة، وليس تعليم اللغة؛ والتمكن من إتقان مهاراتها.
- قلة الاهتمام بالمواد التطبيقية في برامج الإعداد.
- الفصل بين المواد النظرية وبين المواد التطبيقية في برامج إعداده وتنميته المهنية.
- انتشار كثير من المفردات الأجنبية في التدريس، وذيوع استخدام خليط لغوي ليس له توصيف دقيق، وبالتالي يجعل اللغة العربية الفصيحة غريبة على أذانه، فيظهر استخدام العربية في التواصل كأنه لغة أجنبية.
- الفصل بين المواد النظرية والمواد التطبيقية، لدرجة اعتقاد الطالب أن هذه المواد ليس لها أهمية في الحياة الواقعية.
- "اعتماد كثير من برامج إعداد الطالب الجامعي في عمليات التقويم على الاختبارات التحصيلية فحسب في نهاية العام الدراسي". (منى محمد سليمان:٢٠٠٠،ص ،١٣٧، ١٣٦).

٣- رصد واقع استخدام مهارات اللغة العربية في الجامعة:

قامت الباحثة بدراسة لتقويم الكفاءة اللغوية لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة القاهرة بمعهد الدراسات والبحوث التربوية، كمتطلب أساسي للالتحاق بالمعهد بكل درجاته للعامين الجامعيين ٢٠١٢-٢٠١٤: (دبلوم عامة، ودبلوم

خاصة، ودرجة الماجيستير، ودرجة دكتور الفلسفة في التربية) (دليل الطالب لمعهد الدراسات والبحوث التربوية٢٠١٤). وهدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى تمكن الطالب الجامعي الراغب في استكمال دراساته العليا، في المجال التربوي، من مهارات الكفاءة في اللغة العربية بوصفها اللغة القومية. وتضمنت الاختبارات مهارات الفهم القرائي، ومهارات التلخيص، ومهارات التراكيب والأساليب، ومهارات الكتابة الأكاديمية، بما تتضمنه من مهارات فرعية. وقد كانت أهم النتائج متمثلة فيما يلي:

- جاءت أقل نسبة في مهارات الكتابة الأكاديمية، حيث وصلت إلى ٣٩٪ من عدد الطلاب (٣٠٠٠) طالب، لا يطبقون قواعد الكتابة في اللغة العربية شكلاً وموضوعاً؛ من حيث صياغة الجمل، ودقة الأسلوب، والحركات الإعرابية، وبعض قواعد الإملاء، وعلامات الترقيم.
- تلي نسبة الضعف في مهارات الكتابة مهارات توظيف التراكيب والأساليب بطريقة صحيحة؛ حيث تمثلت النسبة في ٤٥٪ من عدد الطلاب اللذين اجتازوا الاختبارات الموضوعية لقياس تلك المهارات.
- حققت مهارات التلخيص نسبة أكثر ارتفاعاً عن سابقتها؛ حيث جاءت نسبة التمكن من مهارات التلخيص ٥٨٪.
- أما عن مهارات الفهم القرائي فكانت أعلى نسبة ؛ حيث وصلت إلى ٧٣٪.

إذا كان هذا حال طالب الدراسات العليا الذي لديه رغبة في المزيد من العلم، فما بال الطالب الذي توقف عن الدراسة بمجرد تخرجه في الجامعة، وانقطعت صلته بالأبحاث والمحاضرات والقراءة الأكاديمية! إن هذه النوعية من الطلاب ـــ قد ـــ تتلقى أي نوعية من المعلومات أو المعارف دون تدقيق، ودون تحليل، وربما ترديدها دون فهم لمدى تأثيرها السلبي.

٤- ما المستويات اللغوية الشائعة بالجامعات؟

لتطوير منظومة التعليم العالي ينبغي التأكد من توافر كافة العوامل المؤدية للنجاح والتطوير. ومن أهم هذه العوامل التمكن من اللغة العربية (لغة قومية)، واستخدام مستوى اللغة العربية الفصيحة المعاصرة استخداماً صحيحاً: استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة. ولكن للأسف تستخدم كثير من الكليات داخل الجامعات لغة أجنبية في تدريسها للطلاب، وتأتي الكليات العملية على قمة هذه الكليات بدعوة أن المعرفة المتقدمة والعلوم في مجتمع المعرفة لا تحصل إلا باللغة الأجنبية، الإنجليزية غالبا في مصر! أما عن الكليات النظرية فتستخدم عدة مستويات لغوية، يمكن حصرها في ما يلي:

١. مستوى اللغة العربية الفصيحة المعاصرة تحدثاً وكتابة.
٢. مستوى اللغة العربية الفصيحة المعاصرة كتابة فحسب، واللهجة العامية المصرية تحدثاً وتواصلاً.
٣. مستوى الخليط اللغوي: بين اللغة العربية الفصيحة المعاصرة ممزوجاً باللغة الإنجليزية كتابة، واللهجة المصرية الممزوجة باللغة الإنجليزية تحدثاً وتواصلاً.

نتيجة هذا الخلط في المستويات اللغوية وظهور هذه اللغة المشوه انتقلت هذه العدوى إلى الجانب الثقافي؛ حيث سيطر تهميش المحتوى الثقافي لمختلف المناهج المقررة، مما نتج عنه إهدار لبعض القيم الإنسانية العامة. فمن المعروف أن الثقافة مصدر الطاقة لأي مجتمع. لذا أصبح لدينا بعض الخريجين اللذين يحملون مؤهلات جامعية وعالية في مختلف التخصصات المهنية، ولكنهم بعيدون كل البعد عن الفهم الواعي والفاعل لمجمل مجريات الحياة والمجتمع (علي أحمد مدكور:٢٠٠٩ ص ١١٥).

٥- آليات للتغيير: استثمار علم اللغة التطبيقي في تنمية مهارات اللغة العربية:

اتُّفق على تقسيم الدراسة المنهجية في علم اللغة إلى فرعين كبيرين، هما: علم اللغة النظري وعلم اللغة التطبيقي. ويهتم علم اللغة العام بدراسة النظريات اللغوية ووصف الأنظمة اللغوية: النظام الصوتي، والصرفي، والمعجمي، والنحوي، والدلالي. أما علم اللغة التطبيقي فيهتم بتطبيق علم اللغة في كل العلوم الإنسانية، وفي كل المجالات العلمية والثقافية وأبرز هذه العلوم: علم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الجغرافي، وعلم اللغة التقابلي، وعلم اللغة التربوي، وعلم اللغة العصبي، وعلم اللغة الحاسوبي، وعلم اللغة البيولوجي، وعلم التخطيط اللغوي. إضافة إلى فروع أخرى مثل: الترجمة، وصناعة المعاجم، وعلم أمراض الكلام وتحليل الخطاب، وعلم لغة النص، والأسلوبية.

٦- لماذا نحتاج إلى علم اللغة التطبيقي لتنمية مهارات اللغة العربية؟

تتميز اللغة العربية بطبيعة خاصة، تجعلها تقف في مكانة فريدة بين لغات البشر، ليس لخصائصها اللغوية فحسب، بل لما ميزها الله سبحانه وتعالى بالقرآن الكريم. ﴿ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلْأَمِينُ ﴿١٩٣﴾ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلْمُنذِرِينَ ﴿١٩٤﴾ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ ﴾ (الشعراء: ١٩٣-١٩٥). وبالرغم من ثراء الخصائص المميزة للغة العربية إلا أن علم اللغة التطبيقي يفتح أبوابا جديدة لتعليم اللغات وتعلمها، سواء القومية أم الأجنبية. ويتم ذلك وفقا لعدة أسس، أهمها:

- أن اللغة سواء كانت شفوية أم كتابية ليست إلا رموزا. فالمتكلم لا يتكلم مجرد معاني، والمستمع لا يسمع مجرد معاني. إنما يتكلم المتكلم رموزاً. والكلمة أو العبارة التي يستخدمها إنما هي رمز لمعان في عقل المتكلم أو الكاتب.
- المتكلم أو الكاتب يمد المستمع أو القارئ بمجموعة من الرموز ليترجمها هو إلى معانيها في إطار خبراته.

- يختلف المتحدثون والكتاب في درجة الدقة والوضوح التي يعرضون بها أفكارهم ومشاعرهم. ويمكن أن يفسر هذا في ضوء الفروق الفردية، واختلاف ظروف الحياة، واختلاف بيئاتهم وثقافاتهم.
- إن كمال الاتصال بين المتكلم والمستمع أو بين الكاتب والقارئ يعد أمراً مستحيلاً. فلا يمكن أن يتكلم المتكلم فيفهم المستمع المعاني التي يقصدها المتكلم كاملة دون زيادة أو نقصان.
- إن كمال الانقطاع كذلك أمر مستحيل. فمهما اختلفت ظروف المتكلم وبيئاته وثقافاته فلا بد أن يحدث بين المتكلم و المستمع نوع من التفاهم. (رشدي طعيمة: ٢٠٠٤، ٩٤) (علي مدكور:٢٠٠٦، ٢٣).

يبدو أن التواصل البشري أعقد من أي تواصل آخر؛ لأن استعمال اللغة في هذا المجال لا يتم، كما قال دي سوسير، إلا داخل الحياة الاجتماعية، لهذا يشترط التعاون بين أفراد المجتمع الواحد، ليعبر كل فرد عما لديه من أفكار ومشاعر وحاجات (رسالة)؛ بقصد إيصال الرسالة إلى المتلقي. ولن يتحقق ذلك أيضاً إلا بالاتفاق المتبادل، والتوافق حتى يتسنى لأي حوار يقوم بين المرسل والمتلقي تقديم أفكار في شكل شفرات متواضع عليها. لهذا فإن بعض علماء الدلالة انتهوا إلى أن "عملية الاتصال لا تظهر بوضوح في العالم الحيواني، إلا عندما يتوافر تعاون أو نشاط اجتماعي، فأي اتصال مرتبط في أساسه بالتعاون،وكل حوار اجتماعي مرتبط بالتعاون، ومرتبط بتكامل المهارات اللغوية. (جماعة انتروفيرن: ١٩٨٦، ص ٢٦).

فما العلاقة بين مهارات اللغة؟

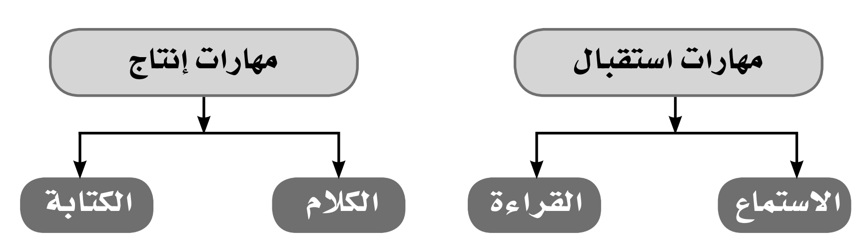
لا يختلف اثنان على أن مهارات أية لغة تتمثل في:

	الاستماع		Listening
	الكلام		Speaking
	القراءة		Reading
	الكتابة		Writing

شكل رقم (١) يوضح التكامل بين مهارات اللغة

وبين هذه المهارات علاقة ترابط وتكامل، تتضح فيما يلي:

إن الاستماع والكلام يجمعهما الصوت؛ فيمثلان المهارات الصوتية، التي يحتاج إليها الفرد عند الاتصال المباشر مع الآخرين. وتجمع الصفحة المطبوعة بين القراءة والكتابة. وتجتمع مهارات كل من الاستماع والقراءة في كونهما مهارات استقبال receptive لا خيار للفرد أمامهما في بناء المادة اللغوية أو حتى الاتصال بهما أحيانا. وفي مهارتي الكلام والكتابة يبعث الفرد من خلالهما رسالة ما؛ لذا يطلق عليهما مهارات إنتاج أو إبداع productive or creative والفرد في هاتين المهارتين مؤثر على غيره (مستمع أو قارئ). (رشدي أحمد طعيمة: ٢٠٠٤، ٩٤).



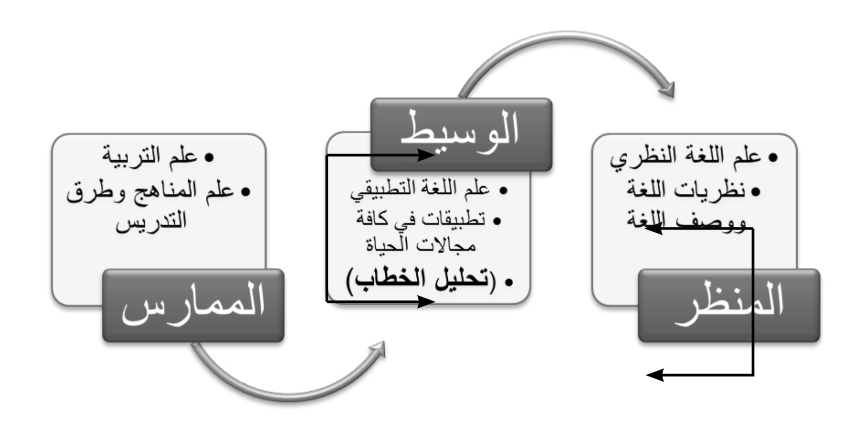
شكل رقم (٢) يوضح مهارات استقبال اللغة وإنتاجها

إن ذلك يدفع المتخصصون في مجال التربية، خاصة تعليم اللغة العربية، إلى تقديم جل اهتمامهم بتوظيف علم اللغة التطبيقي، بكل فروعه في تنمية مهارات اللغة العربية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)، حيث لا يمكن تنمية هذه المهارات في فراغ، بل ينبغي تنميتها من خلال محتوى ثقافي يتناسب وحاجات الطلاب واهتماماتهم ودوافعهم، واتجاهاتهم، ويساعدهم أيضاً في حل مشكلاتهم. (تون أ.فان دايك ١٩٨٠، ص ١٥).

بالرغم من أن علماء اللغة كلهم يوافقون على أن "الاتصال الإنساني" يجب أن يوصف من خلال مستويات ثلاثة: هي المعنى، والمبنى، والجوهر، إلا أنهم يختلفون حول حدود علم اللغة التطبيقي: من أين يبدأ؟ وأين ينتهي؟.

إن علم اللغة التطبيقي هو الوسيط بين علم اللغة النظري (المهتم به المنظر) وعلم التربية (المهتم به الممارس) في مجال تعليم اللغات وتعلمها. فلا يمكن أن يقوم الممارس بدوره دون الإلمام بكل من العلمين: علم اللغة النظري وعلم اللغة التطبيقي. (محمد سليمان فتيح: ١٩٨٩،ص ١٤) وهذا ما جعل تعليم اللغات وتعلمها يتجه اتجاهات إيجابية سريعة، وما دفع كثير من الدول لقياس مدى تقدمها بمدى تقدم لغتها ومدى انتشارها. فكل ذلك يتم وفقا لمبادئ علم اللغة التطبيقي وأسسه.

ويوضح الشكل التالي العلاقة بين بين كل من علم اللغة النظري، وعلم اللغة التطبيقي وعلم التربية، ومكانة مدخل تحليل الخطاب من كل منهم:



شكل رقم (٣) يوضح العلاقة بين علم اللغة النظري علم اللغة التطبيقي وعلم التربية

تطورت بعد ذلك النظرة إلى علم لغة التطبيقي حتى رأى فيه اللغويون مدخلاً متداخل الاختصاصات له صلة بعلم النفس، وعلم التربية، وعلم الاجتماع، والعلوم الفكرية كالاقتصاد والسياسة والقانون، بالإضافة إلى علاقته الوثيقة بالأدب ونصوصه.

٧- مدخل تحليل الخطاب وتنمية مهارات اللغة العربية:

مفهومه:

عندما يتواصل البشر لغوياً لا يمارسون ذلك في جمل منعزلة، بل في تتابعات مترابطة ومتماسكة، ومعنى هذا أن كل تحليل لغوي يجب أن ينطلق من النص أو الخطاب (إيناس حسين محمد:٢٠٠٣) . فما مفهوم الخطاب؟.

الخطاب هو عملية تتم في زمان ومكان محددين، وتتطلب شروطا أهمها المخاطب والمتلق، وتحدد كيان الخطاب مكوناته المتمثلة في: الأصوات والمفردات والتراكيب والدلالة والتداول. أما في علم اللغة نجد الخطاب يساوي الكلام. وبهذا يمكن القول بأنه عبارة عن نتاج فردي كامل يصدر عن وعي، وإرادة، ويتصف

بالاختيار الحر. وحرية الفرد الناطق تتجلى في استخدامه أنساقا للتعبير عن فكره الشخصي.

ومـن هنـا يمكن القول إن الخطاب هـو كلام مباشر أو غـير مباشر شفوي أو مكتوب، ويلقى على المستمعين قصد التبليغ والتأثير. ويختلف نوع الخطاب باختلاف مضمونه والمواقف التي يلقى فيها، ومن هنا يتعدد الخطاب فمنه الخطاب السياسي، والاجتماعي، والديني، والعلمي، والتعليمي...إلخ. (نوارة بوعياد: ٢٠٠١، ص ١٢٧).

تقـول الباحثـة اللغويـة الأمريكيـة ديبـورا تانـن (D. Tannen 1982) إن مصطلحي النص والخطاب مفهومان منفصلان في نظرية تحليل الخطاب. يقصد بالنص النثر المكتوب، ويقصد بالحديث الكلام المنطوق. هذا هو الاستعمال الشائع لهذيـن المفهومين، إلا أن مصطلح النص في بعض الأحيان يستعمل محل مصطلح الخطـاب (Discoures) والعكـس صحيـح (Bright, W (1982 P: 271-281). والواقـع أن مصطلح الخطـاب يستعمل في طرائق مختلفة ليدل علـى أي شيء يقع خـارج إطار مفهوم الجملـة (Sentence) سواء أكان ذلـك كتابة أم محادثة. ذلك أن الكتابة والمحادثة وجهان يتداخلان أحدهما مع الآخر ليشكلا كينونة واحدة كما تذهب إلى ذلك تانن.

وبالبحـث في معظـم دراسـات علم لغـة النص(٢٠)، وجـدت الباحثة أن كثـيراً من الدراسات استخدمـت النص بمعنى الخطاب، خاصـة أن مدخل تحليل الخطـاب يعد البدايات الأولى لعلم لغة النص. ومازال يستخدم مدخلاً تحت نطاق هذا العلم. وعليه سيستخدم في هذا البحث بالترادف.

ما المقصود بالخطاب التعليمي؟

الخطـاب التعليمـي الجامعـي العلمـي هو خطاب قيل على لسـان الأستاذ الـذي يحـاول تبسيطه وجعلـه في متناول الطلبـة (المتلقي). فالتعليـم في الجامعة لا ينفصـل بسهولة عن علـم المعرفة. فالدرس الجامعي كهيئـة خطابية مسلم بها.

وخطابات أساتذة الجامعات تقريبا كلها خطابات تعليمية تربوية، أي عبارة عن مجموعة مغلقة من الأسئلة والأجوبة التي يحاول من خلالها الأستاذ الحكم على المتلقين وعلى قدراتهم الذهنية، وذلك أثناء تشكيل خبراتهم اللغوية التي تعكس مدى استيعابهم ."ومن المفترض أن يظهر الخطاب التعليمي في صور تفاعل ومناقشة، وفتح أبواب الحوار، أو كما ترتفع الأصوات ___ الآن___ بفتح مجالات الخطاب،وتجديد أنماطه، وتحديث لغته مع كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

انطلاقاً من هذا القول نستطيع القول بأن الخطاب التعليمي الجامعي هو خطاب تعليمي وتربوي وعلمي وثقافي واجتماعي في آن واحد.

٨- ما المقصود بتحليل الخطاب؟

تحليل الخطاب هو دراسة استخدام اللغة من قبل أعضاء مجتمع الكلام. وينطوي على النظر إلى اللغة شكلاً ووظيفة على حد سواء. ويمكن أن يشمل تحليل الخطاب النصوص المكتوبة، في حين أن تحليل اللغة المنطوقة قد يركز على الجوانب الشفهية أو اللقاءات الاجتماعية.(Douglas A. Demo:2001،)

ويهتم مدخل تحليل الخطاب، "Discourse Analysis" الذي ظهر بعد الأسلوبية، بدراسة أنواع النصوص الخطابية المنطوقة منها والمكتوبة، الأدبية منها وغير الأدبية فأضاف أبعادًا جديدة لتناول النصوص، حيث انتشر في الدراسات اللغوية مصطلحا "تحليل النص" و"تفسير النص" اللذان اعتنيا كثيرًا بوصف النصوص من حيث الشكل وتحليل مكوناتها من مفردات، وتراكيب، وصور شعرية، وخيال، وتفسير أفكار النص التي يعالج المؤلف من خلالها قضية ما. (مازن الوعر١٩٩٤، ص١٧١).

كان أول بحث واسع النطاق حول تنظيم النص هو البحث الذي قدمه Harweg، في الستينيات من القرن الماضي، والذي أكد على عملية ترابط النص،

ثـم شهدت الدراسات اللغوية عددا مـن الدراسات الأخرى للنصوص اعتمدت على المدخل البنيوي الوصفي الذي رأى أن النص وحدة أكبر من الجملة، ثم ظهرت رؤية مختلفـة للنصوص، حيث اعتبرت النصوص سلسلة مؤلفة من جمل متتالية حسنة التكوين، بل ظهر من اعتبر النص جملة واحدة مسرفة الطول صادف أن تم وصلها بنقـط وقـف بدل حروف عطف ،ومـن هـؤلاء "1964Katz، وFodor". (إلهام أبو غزالة، علي خليل: ٤٨،٤٧،١٩٩٩).

وظهـرت تعريفـات عديـدة للنص Discourse، منها أنهـا" تشكيلة لغوية ذات معنى تستهدف الاتصال، مع ضرورة إنتاجه من خلال مشارك أو أكثر ضمن حدود زمنية معينة، ويتكون النص من جمل أو كلمات مفردة أو أية مجموعات لغوية تحقق أهداف الاتصال. (دي بوجراند: النص والخطاب والإجراء، ترجمة د. تمام حسان، ص٩٨، ١٠١).

ومـن جهـة أخرى فقـد يكون بين بعض النصوص من الصلـة المتبادلة ما يؤهلهـا لأن تكـون خطابا، "Text" والنصـ " Discourse" ويظهر من خلال هذا التعريـف تفريق دي بوجران بـين الخطاب والنص؛ بحيث تـدل أولهما على تحليل اللغة المنطوقة في أنواع الخطاب المختلفة، مثل المحادثات والمقابلات والتعليقات، أما ثانيهمـا النص وهو ما يعرف بتحليـل الخطاب نصوص اللغة المكتوبة، مثل المقالات والملاحظـات والتقارير، وهـو ما يعرف بتحليـل النصـ."Text Analysis" (116 ,David Crystal :p ,1987).

وتشـير في هـذا البحث إلى أي فقـرة (Text) مكتوبة أو منطوقة، طويلة أو قصيرة والشرط في هذا الصدد أنها تكون وحدة متكاملة.

اهتم (ز. س. هاري س) في بحثه "Discourse Analysis ١٩٥٢" بتحليل الخطاب، واهتم بتوزيع العناصر اللغوية في النصوص، كما اهتم بالربط بين النص وسياقـه الاجتماعي. (فولفجانج هاينـه من، ديتر فيهفيجـر:٢١،١٩٩٩). فعندما

يتواصل البشر لغويا لا يمارسون ذلك في جمل منعزلة، بل في تتابعات مترابطة ومتماسكة، ومعنى هذا أن كل تحليل لغوي يجب أن ينطلق من النص أو الخطاب. (صبحي الفقي:٢٣، ٢٠٠٠).

وتتطلب مناقشة العلاقة بين اللغة والخطاب النظر في مجموعة من العلاقات، كعلاقة اللغة بالسلطة والإيديولوجية والثقافة، وطرح جملة من المستويات النظرية، والمشكلات المعرفية، كأصل اللغة، وسلطة اللغة وهيمنتها، والتمييز الذي يقدمه علم اللغة بين اللغة والكلام والخطاب، والوحدات المشكلة للخطاب، واللسانيات الداخلية والخارجية، والنظر في بعض المسائل الابستيمولوجية التي تطرحها هذه العلاقة ضمن ميدان معرفي يحاول التأسيس لمناهجه ومفاهيمه ومسائله على الرغم مما تثيره هذه العلاقات التي ما تزال موضوع خلاف بين علماء اللغة وبين علماء الاجتماع حول الطبيعة الاجتماعية للغة. (الزواوي بغوره ٢٠١٠، ص ص٣٣-٥٧).

ما أسس مدخل تحليل الخطاب؟

هناك مرتكزات أساسية في مدخل تحليل الخطاب (النص) تسهم في تحديد التعريف، منها: الاستعمال /والتأثير/ والتفاعل /الاتصال/ النظام/الواقع اللغوي/والواقع الخارجي، والبنية الكبرى، والبنية الصغرى، والسياقات والمقامات والاستراتيجيات. وهذه في حد ذاتها تشكل خصوصيات الخطاب في البحث والتطبيق والتوظيف (فايز أحمد محمد الكومي٢٠١١).

ومما تقدم يمكن القول إن النص مرتبط باللغة، وإن اللغة المستخدمة في الواقع هي الموضوع الفعلي له، أو العلامة الفعلية المنتظمة، وهذه العلامة في العادة هي النص. وهذا يفيد أن النص أي قطعة ذات دلالة وذات وظيفة، وهذا يعني أن القطعة يجب أن تكون مثمرة، ويذهب في تحديد النص إلى أنه تتابع مترابط من الجمل، بمعنى أنه يتكون من جمل متتابعة، مع ضرورة الترابط نحوياً ودلالياً؛ أي على مستوى الوصف والمفاهيم.

ويـرى برينكر النصـ على أنه مجموعة منظمة من القضايـا أو المركبات التي تترابط على أساس محوري موضوعي من خلال علاقات منطقية دلالية، ويعتمد في تعريفـه على مقـولات منطقية ودلالية وتداولية، وهذا يفيـد أن النص مجموعة من الأحـداث الكلامية التي تتكون من المرسل والمتلقـي والقناة، وتتغير الأهداف بتغير المضمون للرسالة وموقف الاتصال الاجتماعي الذي يتحقق فيه التفاعل. ومن جهة أخرى قدم بارت تصوراً معقداً للنص قائلاً إنه: نشاط وإنتاج، والنص قوة متحولة، تتجاوز جميع الأجناس والمراتب المتعارف عليها لتصبح واقعاً نقيضاً يقاوم الحدود وقواعد المعقول والمفهوم. (برينكر: ، ١٩/ ١٩٧٣).

وتجـدر الإشـارة إلى أن المـادة الفعليـة التي تقدمهـا النصوص في صورة تراكيـب لغوية، ليست كافيـة لتقديم تفسيرات دقيقة للنصـوص، وترى الباحثة أن المفسـر عليـه أن يستعين بالعناصر التي تمكنه من تقـديم تفسيرات مقبولة، "ولذا نجـد أن الاتجاهـات النصية تختلـف فيما بينهـا في كيفيات الوصـف، وإن اتفقت جميعهـا على ضرورة إدراج العناصر والتصورات غـير اللغوية في عمليتي: الوصف والتفسير. (صلاح فضل: ١٩٩٢ ، ٣٣).

تحليل الخطاب يعتمد على:

روابط داخلية بين أشتات النص	السبـــك الحبـــك
روابط خارجية لبيان وظيفة السياق في تفسير أبعاد النص	عوامل اجتماعية عوامل ثقافية

شكل رقم (٤) يوضح أسس مدخل تحليل الخطاب

علاقة تحليل الخطاب بتعليم اللغة العربية:

تطورت بعد ذلك النظرة إلى مدخل تحليل الخطاب حتى رأى فيه اللغويون مدخلاً متداخل الاختصاصات له صلة بعلم النفس، وعلم التربية، وعلم الاجتماع، والعلوم الفكرية كالاقتصاد والسياسة والقانون، بالإضافة إلى علاقته الوثيقة بالأدب ونصوصه. إن ذلك دفع المتخصصين في مجال التربية، خاصة تعليم اللغة العربية بإيجاد العلاقة البينية بين كل من علم لغة النص، وأهم مبادئه، وبين توظيفه في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة قومية وتعلمها. فكما أن الوظيفة الأساسية لعلم لغة النص تتمثل في: وصف النص، وتحليل النص، فإن تعليم اللغة العربية لا يتم إلا بتعرف اللغة وقواعدها وتطبيقها في الحياة اليومية. فكل من هذين المجالين له الجانب النظري والجانب التطبيقي، ولا يكتمل أي جانب إلا بالثاني.و يصب الهدف العام لكل مجال في تحقيق حاجات الطلاب وتنمية دوافعهم واتجاهاتهم، بل مساعدتهم في الإنتاج الفكري والمعرفي.

تحليل الخطاب يحقق الوظيفة الاجتماعية للغة:

أكد فيرث تأكيداً كبيراً على الوظيفة الاجتماعية للغة، مما دفعه لتأسيس "نظرية السياقية للمعنى". ومعنى الكلمة عند أصحاب هذه النظرية يتمثل في" استعمالها في اللغة" أو الطريقة التي تستعمل بها" أو الدور الذي تؤديه". لذا صرح فيرث بأن المعنى لا ينكشف إلا من خلال تسييق الوحدة اللغوية، أي وضعها في سياقات مختلفة. وعلى هذا فدراسة معاني الكلمات تتطلب تحليلاً للسياقات والمواقف التي ترد فيها، حتى ما كان منها غير لغوي. وقد تم تقسيم السياق إلى أربع شعب، وتتضمن: (أحمد مختار عمر:١٩٩٢، ٦٨، ٦٩)

- السياق اللغوي linguistic context
- السياق العاطفي emotional context
- سياق الموقف situational context
- السيقا الثقافي cultural context

تحليل الخطاب يتعامل مع مستويات اللغة وعلومها:

إن تحليل الخطاب ترك مجالاً واسعاً وفضاء خصباً لدراسة الخطاب والنصوص اللغوية من مستويات عديدة:

١. المستوى الصوتي.
٢. المستوى التركيبي.
٣. المستوى الصرفي.
٤. المستوى الدلالي.
٥. المستوى المعجمي.
٦. المستوى البلاغي.

فكل بنية في مستوى من هذه المستويات يمكن التعبير عنها من خلال وحدات صغرى ينضم بعضها إلى بعض لتشكل وحدات كبرى، ولا سيما في المستوى الصوتي، والمستوى النحوي اللذين أشبعا بحثاً ودراسة من علماء اللغة أنفسهم. أما المستوى الخطابي (الحواري- السيميائي) فليس هناك تعريفات محددة له؛ لأنه لم يشبع دراسة واستقصاء، فقليل هم أولئك الذين يتفقون على تحديد بنية الخطاب. (مازن الوعر: ٢٠١٢،٣٤).

تحليل الخطاب وفهم المعنى:

لا يمكن فصل علم الدلالة عن غيره من فروع اللغة. فكما تستعين علوم اللغة الأخرى بالدلالة للقيام بعملية التحليل، يحتاج علم الدلالة ــــ لأداء وظيفته ــــ إلى الاستعانة بهذه العلوم. ولكي يحدد الشخص معنى الحدث الكلامي لابد أن يقوم بملاحظات تشمل عدة جوانب، من أهمها:

(١) ملاحظة الجانب الصوتي الذي قد يؤثر على المعنى، مثل وضع صوت مكان آخر، ومثل التنغيم والنبر.

مثال تطبيقي تربوي: ففي سورة يوسف بعد فقد صواع الملك: " قالوا فما

جـزاؤه إن كنتـم كاذبين. قالـوا جزاؤه من وجد في رحله فهو جـزاؤه". فلا شك أن تنغيـم جملـة: "قالـوا جـزاؤه" بنغمة الاستفهـام، وجملة" من وجـد في رحله فهو جزاؤه" بنغمة التقرير سيقرب معنى الآيات إلى الأذهان ويكشف عن مضمونها.

(٢) دراسة التركيب الصرفي للكلمة، وبيان المعنى الذي تؤديه صيغتها.

مثـال تطبيقـي تربوي: ففـي كلمة " استغفـر" لا يكفي لبيـان معنها المعجمي المرتبـط بمادتها اللغويـة (غ ف ر)، بل لابد أن يضم إلى ذلك معنى الصيغة: وهنا وزن (استفعل) أو الألف والسين والتاء تدل على الطلب.

(ج) مراعـاة الوظيفة النحوية لكل كلمة داخل الجملة؛ ولو لم يؤد تغيير مكان الكلمـات في الجملة (تغيير الوظيفة النحوية) إلى تغيـير المعنى ما كان هناك فرق بين كثير من الجمل.

مثال تطبيقي تربوي: تأمل الجملتين، وما فيهما من اتفاق الكلمات.

- طارد الكلب القط.
- طارد القط الكلب.

وتأمـل الجمـل التاليـة، ومـا فيهم مـن اختلاف توزيـع المعلومـات القديمة(الموضوع) والجديدة (المحمول):

- الثعلب السريع البني كاد يقتنص الأرنب.
- الثعلب البني الذي كاد يقتنص الأرنب كان سريعاً.
- الثعلب السريع الذي كاد يقتنص الأرنب كان بنياً.

(د) بيان المعاني المفردة للكلمات، وهذا ما يعرف بالمعنى المعجمي. فمن الممكن أن يوجد المعجمي دون المعنى النحوي (كما في الكلمات المفردة) وكذلك يوجد المعنى النحوي دون المعنى المعجمي كما في الجمل التي تركب من كلمات عديمة المعنى.

مثال تطبيقي تربوي:

القرعب شرب البنع.

ومـن الممكـن ألا يوجد للجملة معنى مع كون مفرداتهـا ذوات معان، وذلك إذا كانت معاني الكلمات في الجملة غير مترابطة:

الأفكار عديمة اللون تنام غاضبة.

من الممكن أن تكون للمفردة أكثر من معنى:

روى السيوطي عن الخليل الأبيات التالية (المزهر ١/ ٣٧٦)

يا ويح قلبي من دواعي الهوى	إذ رحل الجيران عند الغروب	= غروب الشمس
أتبعتهم طرفي و قد أزمعوا	ودمع عيني كفيض الغروب	= جمع غَرْب الدلو العظيمة المملوءة
كانوا وفيهم طفلة حرة	تفتر عن مثل أقاحي الغروب	= الوهاد المنخفضة

ولعـل السيوطـي هو الذي صرح بفكـرة المناسبة هذه، وذلـك عندما علق على الألفاظ التـي أوردها في مزهره في باب (مناسبة الألفاظ للمعاني) قائلاً: "فانظر إلى بديـع مناسبـة الألفاظ لمعانيهـا، وكيف فاوتت العرب في هـذه الألفاظ المقترنة المتقاربـة في المعـاني، فجعلت الحـرف الأضعـف فيها والألـين والأخفـى والأسهل والأهمسـ لما هو أدنـى وأقل وأخف عمـلاً أوصوتاً، وجعلت الحـرف الأقوى والأشد والأظهر والأجهر لما هو أقوى عملاً وأعظم حساً.."

(ه) دراسـة التعبيـرات التـي لا يكشـف معناهـا بمجرد تفسـير كل كلمة من كلماتها، والتي لا يمكن ترجمتها حرفيا من لغة إلى لغة.

مثال تطبيقي تربوي:

- البيت الأبيض.
- الصحافة الصفراء.
- خضراء الدمن.

تحليل الخطاب يهتم بإنتاج النصوص (الأداء اللغوي):

إن التحليل السيميائي هو ذاته تحليل الخطاب، وهو يميز بين "السيميوتيقا النصية" وبين اللسانيات البنيوية "الجملية" ذلك أن هذه الأخيرة حين تهتم بالجملة تركيباً وإنتاجاً ـــ وهو ما يسمى بالقدرة الخاصة بالجملة ـــ فإن السيميوتيقا تهتم ببناء نظام لإنتاج الأقوال والنصوص. وهو ما يسمى بالقدرة الخطابية. ولذلك فمن المناسب الآن وضع القواعد والقوانين التي تتحكم في بناء هذه الأقوال وتلك النصوص.

Research Skills مهارات البحث العلمي		Oral Communication Skills مهارات التواصل الشفهي
مهارات التواصل الكتابي Written Communication Skills		مهارات التواصل البصري Visual Communication Skills

شكل رقم (٥) يوضح تحليل الخطاب في عملية الإنتاج اللغوي

تحليل الخطاب يراعي عمليات التحدث والكلام:

إن التحليل الخطاب ينطلق مما انتهت إليه جهود العلماء حول النظرية العامة للغة، وبمسائل التصورات التي أحيطت بالخطاب، ويقتضي أن يكون متجانسا مع الثنائيات الأساسية: (اللغة/ الكلام) - (النسق / العملية) (

process) – (الكفاية / الأداء الكلامي)، كما أنه لا يغفل العلاقة التي تربطه بمقوله التلفظ. مما جعل تشومسكي ينظر إليها على أنها مجموعة من الشروط الضرورية في عملية التلفظ، كما أنه يتوافر على صورتين مستقلتين لهذه الكفاية:

أولاً: كفاية السرد السيميائي.

ثانياً: الكفاية القابلة للوصف أو التعبير بالكلام. (جماعة انتروفيرن:١٩٨٦، ٢٦).

أهمية مدخل تحليل الخطاب في تنمية مهارات اللغة العربية للطالب الجامعي:

تتضح أهمية مدخل تحليل الخطاب من خلال ما يلي:

- يساعد مدخل تحليل الخطاب الطالب الجامعي على التواصل باللغة العربية مع الآخرين استماعًا وتحدثًا، أو قراءة وكتابة، حيث إنه لم يكتف بالنظر إلى مكونات النصوص اللغوية التي يفرضها النظام اللغوي، بل دعا إلى "قيام علم لغة قائم على أساس الاستعمال، والنظر إلى النصوص نظرة تواصلية لا مجرد نظرة لغوية محضة، (كيرستن آدميستك:٢٠٠٤: ١٩) ومن ثم ينظر إلى النص على أنه "كل متماسك، وهيكل متواصل الأجزاء، يُقدر تناسقه، وجمال أجزائه، وحسن ائتلافه. (جميل عبد المجيد١٩٩٩، ٢١).

- يساعد تحليل الخطاب في تنمية قدرة المتعلم على فهم النصوص والوقوف على خطة تأليفها، كما ينمي لديه الكفاءة على إعادة إنتاج النص بأسلوبه هو، فينتج نصًّا موازيًا قائما على الفهم وسلامة التركيب والتأليف، حيث إن مجال تحليل الخطاب تفكيك النصوص، وفهمها وإنتاجها، والتواصل بها، وتأليف نصوص على شاكلتها، وإعادة تشكيلها مرة أخرى، وهذا يساعد الطالب الجامعي في مهارات التلخيص، والإيجاز بفهم ووعي لما يقرأ.

- يقدم مدخل تحليل الخطاب حلاً جيداً لمشكلة صور المجاز التي تستخدم في عرض كثير من البرامج الثقافية التي تتطلب دراية عميقة بواقع المجتمع وثقافته ومقاييس الجمال فيه. فتحليل الخطاب يضيف إلى البعد اللغوي البعد الثقافي والمجتمعي من خلال معياري الموقفية، والإعلامية، وكذلك البعد التواصلي من خلال معياري القصدية والمقبولية.

- يتناسب تحليل الخطاب مع طبيعة المعرفة في العصر الحالي، حيث ذكر حسن شحاتة أنه "لم يعد من الممكن التعامل مع الجزئيات إلا في ضوء تكاملها في الإطار الكلي" (حسن سيد شحاتة٢٠٠٨: ، ١٧٣) كما تقرر مدرسة الجشطالت في علم النفس أن الكل أكبر من مجموع أجزائه، فإن النص يشمل علاقات دلالية بين المفردات وبعضها، وبين التراكيب وبعضها، تلك العلاقات يصعب فهم النص بدون تعرّفها، كما أن هناك بعض الدلالات للألفاظ والتراكيب التي يصعب فهمها بعيداً عن سياقها اللغوي والاجتماعي.

ما معايير النصية اللازمة للتحليل؟

أجمل دي بوجراند خصائص النص في تعريفه حيث قال: إنه حدث تواصلي يلزم لكونه نصاً أن تتوفر له سبعة معايير للنصية مجتمعة، ويزول عنه هذا الوصف إذا تخلف واحد من هذه المعايير:

١. السبك أو الربط النحوي. Cohesion
٢. الحبك أو التماسك الدلالي وترجمها د. تمام حسان بالالتحام. Coherence
٣. القصد أي هدف النص. Intentionality
٤. القبول أو المقبولية وتتعلق بموقف المتلقي من قبول النص. Acceptability
٥. الإخبارية أو الإعلام أي توقع المعلومات الواردة فيه أو عدمه. Informativity
٦. المقامية وتتعلق بمناسبة النص للموقف. Situationality
٧. التناص . Intertextuality

وعرض هذه المعايير بشيء من التفصيل على النحو التالي:

أولاً: السبك أو الربط النحوي. Cohesion

يعني السبك الربط اللفظي، فالنص وحدة تترابط أجزاؤها عن طريق أدوات ربط صريحة، فالسبك يتعلق بالبنية الشكلية أو السطحية للنص، ويتم السبك عن طريق أدوات تعمل على تتابع الكلمات تتابعا صحيحا من الوجهة النحوية والمعجمية.

أنواع السبك:

السبك نوعان نحوي ومعجمي كالتالي:

السبك النحوي Grammatical Cohesion **ويشمل:**

١- الإحالة Reference

٢- الاستبدال Substitution

٣- الحذف Ellipsis

٤- الربط Junction

السبك المعجمي Lexical Cohesion، **ويشمل:**

١- التكرار. Recurrence

٢- المصاحبة اللغوية. Collocation

٣- السبك الصوتي Voiced Cohesion،

ثانياً: الحبك

يعد الحبـك من أهم معايير النصيـة التي اشترطها اللغويـون لوصف النص بالترابـط والتماسك، ويقصـد به العلاقات المنطقية التصوريـة التي تجعل النص مترابطـا وإن خـلا من الروابـط السابق ذكرها في السبك بنوعيـه ويعتمد الحبك علـى علاقات داخلية وعناصر مقامية متعالقة يتـم بواسطتها فهم النص، ويمكن أن نمثـل على ذلك بقول القائل: لما كان الجـو جميلاً ذهبنا إلى الشاطئ، فبالرغم مـن كون المسند إليه في الجملـة الأولى مختلفًا عن المسند إليه في الجملة الثانية إلا

أن الجملتين مترابطتان؛ وذلك لاتساق الظروف والشروط الموطئة لهذا الربط عند المتلقي عادة بين جمال الجو والخروج في نزهة على الشاطئ وتشتمل وسائل الحبك على:

١. العناصر المنطقية كالسببية والعموم والخصوص.
٢. معلومات عن تنظيم الأحداث والأعمال والموضوعات والمواقف.
٣. السعي إلى التماسك فيما يتصل بالتجربة الإنسانية، ويتدعم الالتحام بتفاعل المعلومات التي يعرفها من المعرفة السابقة بالعالم.

هذان المعياران يعدان أهم المعايير؛ لكونهما الأكثر اتصالا بالنص من حيث تماسكه النحوي والدلالي وعلاقاته المنطقية، التي توفر له الانسجام والسبك .الإضافة إلى أن هناك خمسة معايير جوهرية تتصل بالمنتج والمتلقي ومضمون الرسالة وقناة التوصيل والسياق المحيط بالرسالة.

ثالثاً: القصدية:

ويعني بها موقف منتج النص لإنتاج نص متماسك ومترابط؛ لكي يتم الوصول إلى هدف مرسوم في خطة محددة ومن ذلك قول القائل: (حسًنا، في أي بلد، أين تسكن؟) فبالرغم من أن العبارة صيغت في حديث إلقائي إلا أنها تتضمن هدف المنتج من معرفة عنوان المخاطب، وقد تأتي ذلك من توافر عناصر السبك والحبك.

رابعاً: القبول:

ويقصد بها موقف مستقبل النص إزاء كون صورة ما من أشكال اللغة ينبغي لها أن تكون مقبولة من حيث هي نص توفر فيه عناصر السبك والحبك، ومثال ذلك التحذير الذي قدمته شركة للهواتف إذ يقول: (استدعونا قبل مباشرة الحفر، فقد تعجزون عن ذلك فيما بعد) فالمثال أكثر فعالية عند المتلقي؛ إذ يستنتج منه ما قد يترتب على القيام بالحفر من أضرار جسيمة دون الرجوع إلى الشركة؛ لأن اقتناع المستقبلين للنص سيكون أكثر قوة .

خامساً: رعاية الموقف:

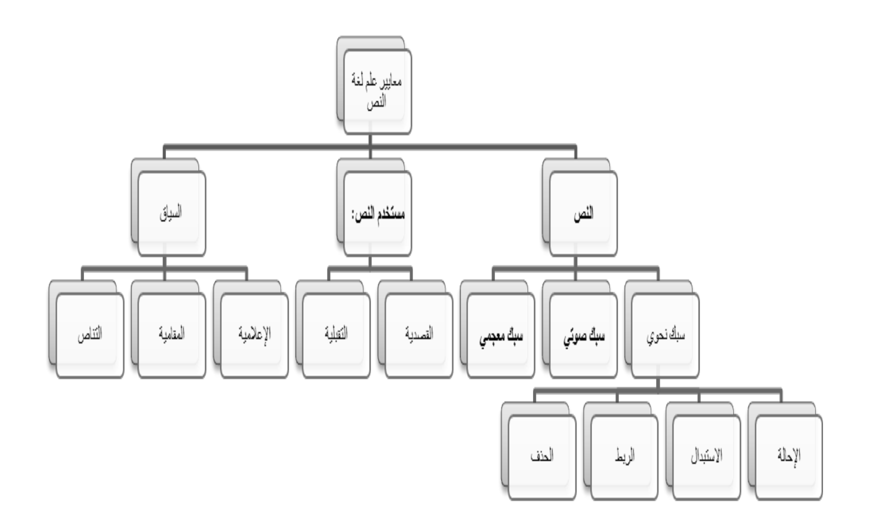
وتشتمل على العوامل التي تجعل النص ذا صلة بموقف حالي، أو بموقف قابل للاسترجاع ومن ذلك قوله تمهل! أطفال في الطريق) فالموقف هنا يشير إلى لافتة وضعت على الطريق مع وجود سهم موجه إلى أحد الشوارع الجانبية، الذي يفهم منه أن هناك أطفا لا يلعبون وقد يجري أحدهم إلى الطريق العام، فيكون المراد إعلام السائقين بوجوب تخفيف السرعة حماية للأطفال من خطر التصادم.

سادساً: الإعلامية:

ويشار بها إلى ما يحمله النص من المعلومات التي تهم السامع أو القارئ، ويتحقق بها هدف التواصل بين منتج النص ومتلقيه. ولمعيار الإعلامية درجات، حيث يحمل كل نص درجة من الإعلامية معينة يحددها منتجه ومتلقيه معا. وقد ظهرت درجة عالية من الإعلامية في التحذير الذي أعلنته شركة بيل) للهواتف السابق ذكره، وقد تضعف هذه الإعلامية فتؤدي إلى الارتباك والغموض وربما رفض النص).

سابعاً: التناص:

ويعني به العلاقات بين نص ما و نصوص أخرى ذات صلة، تم التعرف إليها بخبرة سابقة). إلهام أبو غزالة، علي خليل حمد: ، ص ٣٠) ويمكن عرض هذه المعايير وفقاً للشكل التالي:



شكل رقم (٦) يوضح معايير النصية

كيف يمكن توظيف تحليل الخطاب في مناهج تعليم اللغة العربية؟

من المعروف في المجال التربوي أن منهج اللغة العربية يقوم على مجموعة من الأسس، من أهمها:

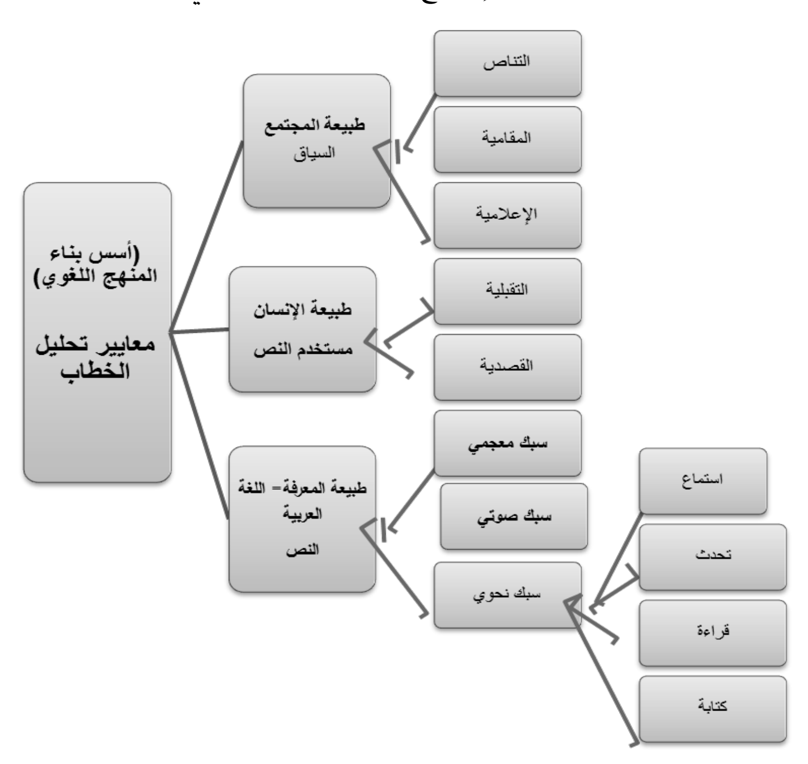
١. طبيعة المعرفة: والمتمثلة في طبيعة اللغة العربية،ومنطق مادتها، وخصائصها،وظائفها، وفنونها ومهاراتها..إلخ.

٢. طبيعة الإنسان: يقصد بها طبيعة المتعلم كإنسان له مركزه في الكون، وله وظيفة في الحياة وهي عبادة الله الواحد، وإعمار الأرض. ويتطلب ذلك دراسة مراحل نموه العقلي، والنفسي، والجسمي، والاجتماعي. وتعرف اهتماماته، وميوله، واتجاهاته، ومشكلاته، وعاداته،وتقاليده، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين...إلخ.

٣. طبيعة المجتمع: ويتطلب ذلك دراسة المجتمع ومكوناته، والبيئة التي يحدث فيها الموقف التعليمي، وثقافة هذا المجتمع وعناصرها، ومقوماتها، ومدى

تأثير ذلك في اشتقاق الأهداف واختيار المحتوى المناسب لمنهج اللغة العربية . (علي مدكور١٩٩٨، ٣٧).

مما سبق يمكن ملاحظة مدى التشابه بين كل من أسس بناء منهج اللغة العربية ومعايير النصية، ويمكن إيضاح ذلك من الشكل التالي:



شكل رقم (٧) العلاقة بين أسس تصميم منهج اللغة العربية و معايير تحليل الخطاب

ما المجالات التي يمكن توظيف تحليل الخطاب فيها؟

من الموضوعات التي يهتم بها مدخل تحليل الخطاب ما يلي:

١. تقويم المهارتين: الشفهية والكتابية.
٢. استثمار نتائج تحليل الخطاب وتطبيقها على العملية التعليمية ولا سيما في حقل المناهج وطرائق التدريس.
٣. تصميم نماذج شكلية كافية للخطاب الطبيعي.
٤. الصمت ووظائفه.
٥. الوظائف النفعية للخطاب.
٦. اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة والفروق القائمة بينهما.
٧. الكتابة وأثرها في تنمية الإدراك.
٨. الأمراض الكلامية وأنموذج الحديث الواضح.
٩. مناهج تحليل الخطاب لفهم مهارة القراءة.
١٠. تحليل الخطاب وعلاقته بالترجمة والتأويل.

والواقع أن كل هذه الحقول المعرفية التي يعمل فيه امدخل تحليل الخطاب تعني شيئاً واحداً يتلخص في أن علم اللغة (Linguistics) من خلال اقترابها من اللغة علمياً وجمالياً تسعى إلى معرفة الجوهر الإنساني القابع في أعماق الخطاب اللساني. (مازن الوعر: ٢٠١٢: ١٣).

ما الإستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات اللغة العربية لدى الطالب الجامعي من خلال توظيف تحليل الخطاب؟

من المعروف أنه من أكثر المهارات اللغوية التي يحتاجها الطالب الجامعي مهارات الفهم القرائي، ومهارات الفهم الاستماعي، فكل منهما تتوقف على خلفية القارئ، ومدى نمو مفرداته وقدراته على تفسير الكلمات المقروءة، أو المسموعة، وتحويلها إلى أفكار ومفاهيم. وبالتالي يمكنه توظيفها في حياته العملية؛ لذا تم تعريف الفهم القرائي على أنه: الربط بين الرمز والمعنى، واستنتاج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب لسياق النص، وتنظيم الأفكار واستخدامها

فيمـا بعـد من خلال أنشطة الفرد في الحاضر والمستقبـل Kathryn Hawes p.23 (٢٠٠٢):

كما يحتاج الطالب الجامعي لإتقان مهارات الفهم القرائي والفهم الاستماعي، ليصبح أكثر حاجة لمهـارات التحدث، والكتابة، خاصة في أثناء المحاضرات، وعقد العروض التوضيحية، وكذلك في امتحانات نهاية العام. هذا بالإضافة إلى حاجاته للإنتـاج المعرفي، حتى في مجال الكليات العملية. وقـد لوحظ أنه ــــ حتى ــــ مع أكـثر الأساليب والاستراتيجيـات التواصلية استخداما وفعاليـة، لا يتمكن الطالب الجامعي من تنمية مهاراته اللغوية. لعل من أهم أسباب ذلك ما يلي:

١. عـدد الساعـات المحـدود التـي يستخـدم فيهـا الطالب الجامعـي هذه المهـارات؛ فأغلب الوقـت يستخدم العامية المصريـة، مما يجعل الفرص قليلة لاستخدام اللغوي بمستوى اللغة العربية الفصيحة المعاصرة.

٢. تعرضـ محـدود لمجموعة متنوعة مـن الوظائف اللغويـة، فغالبا ما تكون داخـل قاعات المحاضـرات. هذا بالإضافة إلى هيمنـة طريقة المحاضرة في التدريس بمعظم الكليات، يجعل من الطالب الجامعي متلق سلبيا.

٣. إحساس الطالب الجامعي بأنه ينبغي عليـه تنمية مهارات اللغة العربية لمجـرد تنميتها، دون توظيفها في سياق اجتماعي ثقافي، يعظم لديه شعور أنها لغة اصطناعية، فيكون أقرب للفظها.

أثبتـت نتائج العديد مـن الدراسات(Celce-Murcia, M,. & Olshtain,(E. (2000)&(Clancy, P. Thompson, S., Suzuki, R., & Tao, H. (1996) &(McCarthy, M. (1992) &(Riggenbach, H. (1999)) علـى وجـوب اتبـاع بعضـ المبادئ لتوظيـف مدخل تحليل الخطاب في تنمية مهـارات اللغة، من أهمها: أنـه يتعين على القائمين علـى العملية التعليمية في التعليـم العالي تحديد الأهداف

بدقة، وتحديد المهارات اللازم تنميتها للطلاب بالجامعات. مع التركيز على أن هذه المهارات توضع في قالب اجتماعي ثقافي علمي، وتنظم في شكل محتوى يلبي احتياجاته، ويتناسب مع اتجاهاته وميوله ودوافعه التي من أجلها التحق الطالب بالجامعة. وينبغي على القائمين على العملية التعليمية/ التعلمية رصد كل من كمية الإنتاج اللغوي ونوعيته للطلاب؛ تمهيدا لفحصه وتحليله، وتصميم البرامج العلاجية المناسبة. هذا بالإضافة إلى تعظيم فرص المشاركة الإيجابية للطلاب للتفاعل داخل قاعات المحاضرات.

خطوات الاستراتيجية المقترحة:

يمكن إيجاز الخطوات الرئيسة لتلك الاستراتيجية في العمليات الأربع التالية:

تسجيل / عرض / نسخ / تحليل، و يتضح ذلك كما يلي:

الخطوة الأولى:

سجل درساً كاملاً عن طريق الفديو، وتأكد من استقبالك لكل الأسئلة ولاستجابات الطلاب، مراعيا الانتباه للغة المستخدمة، وتقديم أكبر الفرص للطلاب للكلام.

الخطوة الثانية:

اعرض الشريط وشاهده جيدا؛ للتركيز على أنواع الأسئلة التي طرحت، مع البحث عن الأنماط المتكررة في أسلوب المناقشات، ومدى تأثيره على الطلاب.

الخطوة الثالثة:

أعد كتابة نص الدرس، وحاول الاطلاع على نص آخر مماثل ولكن أكثر سهولة؛ حتى يمكن تحديد نوع الأسئلة بدقة، وكذلك لرصد استجابات الطلاب.

الخطوة الرابعة:

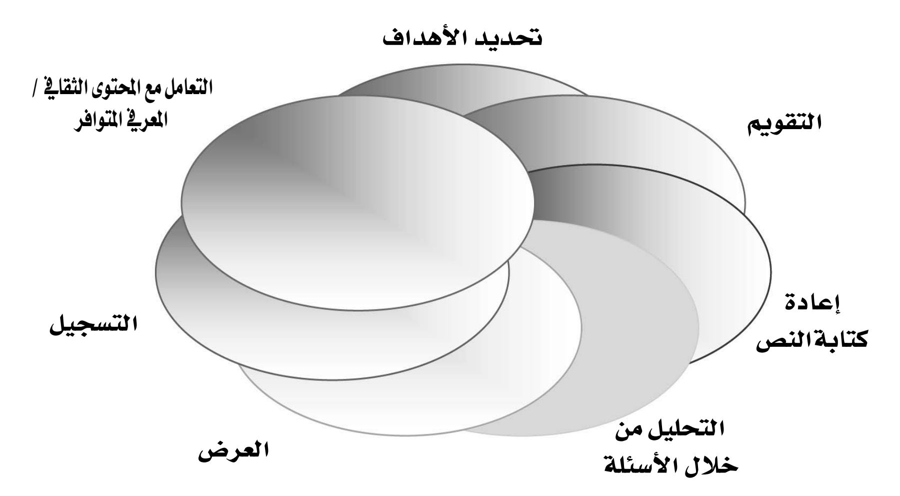
تحليل شريط الفديو والنص معا، وضع نصب عينيك هذه الأسئلة:

١. لماذا تسأل كل سؤال؟

٢. ما نوع السؤال الذي ينبغي أن تفتتح به المناقشة؟ مثال لأسئلة مفتوحة: ما رأيكم في....؟ أو من خلال أسئلة مغلقة، هل أعجبتك هذه الوحدة؟
٣. ما التأثير الحادث نتيجة أسئلتك؟ إلى أي مدى دفعت الطلاب لاستخدام اللغة؟
٤. كيف يستجيب الطلاب لأنماط مختلفة من الأسئلة؟
٥. هل أنت راض عن ردودهم؟
٦. ما أكثر الأسئلة التي أثارت نقاشا مع الطلاب؟
٧. لماذا لم يطرح الطلاب أي سؤال؟ و لماذا تم طرح هذه الأسئلة على وجه الخصوص؟

إن مجرد التأمل في هذه الأسئلة وتحليل النص والمواقف من شأنها السماح للطلاب بمزيد من الممارسات اللغوية، مع كم كبير من أنواع الخطاب.

يمكن إيجاز خطوات الاستراتيجية في الشكل التالي:



شكل رقم (٨) يوضح الخطوات الرئيسة لتوظيف تحليل الخطاب في تنمية مهارات اللغة العربية.

من الشكل السابق يمكن ملاحظة عدة منطلقات لهذه الاستراتيجية، يتمثل أهمها فيما يلي:

١. تهتم هذه الاستراتيجية بالمحتوى الثقافي، وتعالج المادة المعرفية التي تقدم في الكليات، كل حسب تخصصه.
٢. لا تتطلب إعداد محتوى مخصوص لكل درس لغوي، بل تعتمد على ما هو موجود بالفعل.
٣. تعتمد على استراتيجات التدريس المستخدمة داخل قاعات المحاضرات.
٤. تسمح للطلاب بالحوار والمناقشة، مما يخلق جوا من التفاهم وتقبل الآخر.
٥. تسمح بتنمية مهارات التفكير الناقد.
٦. تسهم في تنمية التذوق الأدبي لدى الطلاب.
٧. تساعد في استبعاد الكلمات غير اللائقة في الحوار.
٨. تساعد الطلاب في اختيار الكلمات والتراكيب المناسبة للموقف.

المراجع العربية

١. أحمد عفيفي: نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي ، القاهرة، ٢٠٠١.

٢. أحمد مختار عمر: علم الدلالة ، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الثالثة، ١٩٩٢.

٣. إلهام أبو غزالة، علي خليل حمد: مدخل إلى علم لغة النص، تطبيقات لنظرية روبرت ديب وجراندو ولفجانج دريسلر، ط الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٩.

٤. أمين الخولي: مناهج تجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدبدار المعرفة،، القاهرة، ط١٩٦١،١ .

٥. إيناس حسين محمد: الخصائص اللغوية في الخطابة الدينية في العقدين الأخيرين، رسالة دكتوراه، غير منشورة، الإسكندرية. (٢٠٠٣)

٦. تون أ.فان دايك: علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة سعيد بحيري،القاهرة، دار القاهرة، ط٢٠٠٥،٢

٧. جماعة انتروفيرن: التحليل السيميوطيقي للنصوص – ترجمة: محمد السرغيني – مجلة دراسات أدبية ولسانية- ع٢، ١٩٨٦.

٨. جميل عبد المجيد: بلاغة النص مدخل نظري ودراسة تطبيقة، القاهرة، دار غريب، ١٩٩٩.

٩. جواهر أحمد قناديلي دور التخطيط في إعداد الكفاءات العالية في المملكة العربية السعودية، وزراة التعليم العالي، جامعة أم القرى، كلية التربية، ٢٠٠٧م.

١٠. حسام أحمد فرج: نظرية علم النص ، مكتبة أداب القاهرة، ٢٠٠٩.

١١. حسن سيد شحاتة: تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ، ط١ ،٢٠٠٨.

١٢. حمد خطابي: لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت ،١٩٩١.

١٣. دليل الطالب لمعهد الدراسات والبحوث التربوية نظام الساعات المعتمدة/ جامعة القاهرة،٢٠١٤.

١٤. ربورت دي بوجراند: النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠١.

١٥. رشدي أحمد طعيمة : المهارات اللغوية،مستوياتها،تدريسها،صعوباتها، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٤.

١٦. رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية،مستوياتها،تدريسها،صعوباتها، مرجع سابق، ٢٠٠٤.

١٧. رينكر: علم لغة النص، الدرس اللغوي الحديث، ١٩٧٣.

١٨. الزواوي بغوره: بين اللغة والخطاب والمجتمع: مقارنة فلسفية اجتماعية، إنسانيات: المجلة الجزائرية في الانثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية، العدد٥٠، ٢٠١٠.

١٩. سعيد حسن بحيري : أساسيات علم لغة النص، مداخل إلى فروضه ونماذجه وعلاقاته وطرائقه ومباحثه، لكلماير وآخرين، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، ، ط١، ٢٠٠٩.

٢٠. صبحي إبراهيم الفقي: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، القاهرة، ط دار قباء، ٢٠٠٠.

٢١. صلاح فضل :علاقة الخطاب وعلم النص، الكويت، عالم المعرفة، ،١٩٩٢.

٢٢. عبد الله الدوغان : بعنوان " معايير القبول في الجامعات العالمية وجامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي " دراسة منشورة بدورية رسالة التربية وعلم النفس : الرياض.العدد الثامن:(١٤١٧هـ).

٢٣. عبد المحسن العرفج: التعليم العالي في المملكة العربية السعودية : دراسة تحليلية من منظور إستراتيجي". ورقة عمل مقدمة للمؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (العربي الرابع) لمركز تطوير التعليم الجامعي ، القاهرة : جامعة عين شمس ، ٢٠٠٥م.

٢٤. علي أحمد مدكور :تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة ، دار الفكر العربي، ٢٠٠٦.

٢٥. علي أحمد مدكور: التعليم العالي في الوطن العربي: الطريق إلى المستقبل، القاهرة، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٠.

٢٦. علي أحمد مدكور: مناهج التربية أسسها و تطبيقاتها، القاهرة ،دار الفكر العربي، ،١٩٩٨.

٢٧. علي أحمد مدكورالاستثمار في التعليم، القاهرة، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٩ ، ط١.

٢٨. فايز أحمد محمد الكومي :تحليل البنية النصية من منظور علم لغة لنص دراسة في العلاقة بين المفهوم والدلالة في الدرس اللغوي الحديث ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات – العدد الخامس والعشرون ٢ – أيلول ٢٠(٢٠١١).

٢٩. فولفجانج هاينه من، ديتر فيهفيجر: مدخل إلى علم اللغة النصي، تعريب د. فالح بن شبيب العجم ، المملكة العربية السعودية ، ط الملك سعود. ١٩٩٩.

٣٠. كيرستن آدميستك: لسانيات النص، عرض تأسيسي، ترجمة سعيد البحيري، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، ترجمة سعيد البحيري، ٢٠٠٩.

٣١. مازن الوعر: نظرية تحليل الخطاب: النشأة والتطور و البناء ، الكويت، ٢٠١٢.

٣٢. مازن الوعر: الاتجاهات اللسانية ودورها في الدراسات الأسلوبية، الكويت، مجلة عالم الفكر، مجلد٢٢، ع ٤٣،يناير. ١٩٩٤.

٣٣. محمد بن أحمد الرشيد :التعليم العالي وسوق العمل". ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم العالي في المملكة: الرياض . ١٤١٨هـ.

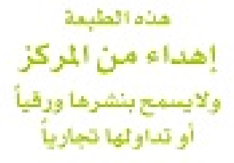
٣٤. محمد حسن عبد العزيز: علم اللغة الحديث، القاهرة، مكتبة الأداب، ٢٠١١.

٣٥. محمد سليمان فتيح: في علم اللغة التطبيقي، القاهرة، دار الفكر العربي. (١٩٨٩).

٣٦. محمد عبد الرؤف الشيخ: اتجاهات البحث التربوي في الجامعات المصرية، دراسة حالة على جامعة طنطا، المؤتمر العلمي الدولي الثالث والعشرون، الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس، ١٣___١٤ أغسطس/ ٢٠١٤، المجلد الثاني.

٣٧. منى محمد سليمان الكفاية الداخلية لشعبة التعليم الابتدائي لجامعة المنصورة، رسالة ماجيستير، غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، ٢٠٠٠.

٣٨. المؤتمر الدولي التاسع لمعهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة: التعليم باللغة العربية في مجتمع المعرفة: ٢٠٠٩م.



٣٩. مؤتمـر: "اللغة العربية بين أمجاد الماضي وتحديات المستقبل" كلية الدراسات الإسلامية – مركز اللغات. الدوحة / دولة قطر ٢٧-٢٨ فبراير ٢٠١١م.

٤٠. ناديـة رمضـان النجار: علـم اللغة النصي بـين النظرية والتطبيـق، الخطابة النبوية نموذجا، مجلة علوم اللغة، المجلد التاسع، ع ٢، ٢٠٠٦.

٤١. ناديـة رمضان النجار: عناصر السبك بـين القدماء والمحدثين، المؤتمر الثالث للعربيـة والدراسـات النحوية بعنـوان "العربية بين نحو الجملـة ونحو النص" ١٣،١٤محرم١٤٢٦هـ، ٢٢، ٢٣فبراير٢٠٠٥، كلية دار العلوم.

٤٢. نعمـان بوقـرة: المصطلحات الأساسيـة في لسانيات النصـ وتحليل الخطاب، دراسة معجمية، الأردن، عمان، عالم الكتب الحديث، ط١،٢٠٠٩ .

٤٣. نـوارة بوعيـاد دراسـة تداولية للخطـاب التعليمـي الجامعي باللغـة العربية ، الأردن، ٢٠٠١.

المراجع الأجنبية:

1. Bright, W (1982). "Literature: Witten and oral". In Tannen, D (ed). Analyzing Discoures: Text and Talk. Georgetown University Press. Washington D.C.

2. Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2000). Discourse and context in language teaching. New York: Cambridge University Press.

3. Clancy, P., Thompson, S., Suzuki, R., & Tao, H. (1996) The conversational use of reactive tokens in English, Japanese, and Mandarin. Journal of Pragmatics, 26, 355-387.

4. David Crystal: The Cambridge Encyclopedia of Lan-

guage، Cambridge University، press 1987،.

5. Douglas A. Demo:)2001(: Discourse Analysis for Language Teachers، September 2001 EDO-FL-01-07، Center for Applied Linguistics

6. McCarthy، M. (1992). Discourse Analysis for Language Teachers. New York: Cambridge University Press.

7. Points of View. The University of Memphis I Memphis، Tennessee،

8. Riggenbach، H. (1999). Discourse Analysis in the language classroom: Volume 1. The spoken language. Ann Arbor، MI: University of Michigan Press.

9. Tannen، Deborah (1982 P: ix). Analyzing Discourse: Text and Talk (ed). Georgetown University Press Washington، D.C.

10. Young، R.، & He، A. (1998). Talking and Testing: Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency. Philadelphia: John Benjamins.

المبحث الرابع

تدريس النحو في الجامعات العربية : رؤية مستقبلية

إعداد

د. شيماء مصطفى العمري(*)

(*) أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بقسم التعليم الأساسي-كلية العلوم والآداب بالرس- جامعة القصيم، مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بمعهد الدراسات التربوية- جامعة القاهرة .

المقدمة

اللغة العربية أهم مقومات الثقافة الإسلامية، وهي أكثر اللغات الإنسانية ارتباطاً بعقيدة الأمة وهويتها؛ وهذا ما جعلها سجلاً وشاهداً أميناً على حضارة الأمة وازدهارها.

واللغة، بشكل عام، من أهم النظم الحضارية التي تجعل الإنسان إنساناً، لذلك فهي تستحق الاهتمام الشديد؛ لأنها أحد مقومات بناء الإنسان وبناء الأمة وأحد أهم المناهج الفكرية التي تمكن الإنسان من عمارة الأرض وترقية الحياة(١).

ويحظى تعليم اللغة الأم بأهمية متزايدة هذه الأيام بعد أن ثبت للجميع خطورة الدور الذي تلعبه في حياة الفرد والجماعة، وتزداد أهميتها في ظل ظاهرة العولمة وما يصاحبها من منافسة لغيرها من اللغات.

إن تعلم اللغة العربية "هو عملية ذهنية واعية لاكتساب السيطرة على الأنماط الصوتية والنحوية والمعجمية، من خلال دراسة هذه الأنماط وتحليلها بوصفها محتوى معرفيًا. فتعلم اللغة يستند إلى الفهم الواعي لنظام اللغة كشروط لإتقانها؛ فالكفاية المعرفية سابقة على الأداء اللغوي وشرط لحدوثه"(٢).

واللغة بوصفها نظام مكونة من أربعة مستويات هي: المستوى الصرفي والنحوي والمعجمي والدلالي ويمثل النحو أحد فروع اللغة العربية المهمة، فهو الذي يضمن لنا سلامة التعبير وصحة الأداء اللغوي وإفهام المعنى، "وهو من مقومات الاتصال الصحيح السليم، فالخطأ في الإعراب في لغتنا العربية، وفي ضبط الكلمات قد يؤثر في نقل المعنى المقصود تماماً مما يؤدي إلى العجز عن فهمه"(٣).

إن الغاية من تدريس النحو تتمثل في إرساء النظام اللغوي في الذهن، وإقامة اللسان، وتجنب اللحن في الكلام؛ فإن تحدث المتعلم أو قرأ أو كتب كان واضح المعنى، مستقيم العبارة، جميل الأسلوب.

فمن المعلوم أن القواعد وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة، وليست غاية مقصودة لذاتها وقد أخطأ كثير من المعلمين حين غالوا بالقواعد، واهتموا بجمع شواردها والإلمام بتفاصيلها، والإثقال بهذا كله على المتعلمين ظنا منهم أن في ذلك تمكيناً لهم من لغتهم وإقداراً على إجادة التعبير والبيان(٤).

ومن ثم "قد يكون ضرورياً أن نلفت إلى أن هناك فرقاً شاسعاً بين النحو العلمي والنحو التعليمي pedagogical grammar فالأول يقدم وصفاً شاملاً للغة بكل تنوعاتها واختلاف الدارسين لها. أما الثاني فهو نحو انتقائي يستند إلى عناصر كثيرة أهمها الاستعمال اللغوي الواقعي ووظائف اللغة في الاتصال واحتياجات الدارسين...الخ" (٥)

وقد حدد ولكنز هدف تعليم اللغة اتصالياً في أنه: " تنمية القدرة عند الفرد لأن يبدع creat ويكون أشكال التعبير construct (كلاماً أم كتابة) التي لها القبول الاجتماعي أو تحقق الهدف المطلوب".(٦)

فالمتعلم يستطيع من خلال تعلمه للغة أن يكتسب مهارات التواصل اللغوي السليم استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة، إلاّ أنه لن يستطيع تحقيق ذلك بدقة إلاّ من خلال إلمامه بالقواعد النحوية، فهي مصدر أساسي لجمال الأسلوب وطلاقة اللسان وصحة النطق وسلامة الكتابة من الخطأ، كما أن لها دوراً كبيراً في تكوين الاتجاهات وتنمية العقول.

ويقع على المعلم عبء تنظيم المنهج، وتحقيق أهدافه وإثارة دوافع الطلبة وحثهم على المشاركة والبحث باختيار الطريقة المناسبة لدوافع الدارس وبذلك تتوافر المواءمة بين المعلم والمنهج والطريقة مما يجعل طريقة التدريس أكثر فعّالية وبخاصة إذا كانت قائمة على مبادئ نظريات التعلم.

مشكلة الدراسة:

لاحظت الباحثة من خلال إشرافها على طلاب وطالبات التربية الميدانية في تخصص اللغة العربية تدنيًا في مستوى التحصيل النحوي، وظهر ذلك جلياً في أحاديثهم وشرحهم لدروس النحو المقررة على تلاميذ المدارس التي تمتلئ بالأخطاء النحوية. كما تأكد لها ذلك من خلال النظر في كتاباتهم وإطلاعها على أوراق إجاباتهم في الامتحانات.

وفي محاولة منها لتعرف واقع تدريس النحو في الجامعة قامت بإعداد استبانة عرضتها على عدد من أساتذة اللغة العربية بجامعتي القاهرة والقصيم، وتبين لها من تحليل نتائج الاستبانة أن معظم وقت المحاضرات محصور في عملهم في التدريس، وعلى توجيه جميع مناشطهم إليه، وتسخير المناهج كلها لهذا النشاط فحسب، مع اعتماد طريقة واحدة في التدريس وهي الطريقة القياسية التي تبدأ بشرح القاعدة ثم التمثيل عليها بأمثلة جامدة ابتعدت كثيراً عن واقع لغتنا الفصحى المعاصرة.

وأكثر من ذلك أن أحد الأساتذة ذكر أن إجابات الطلاب تتأثر سلباً إذا احتوت الاختبارات على أمثلة مخالفة لما شرحه في أثناء تقديم القاعدة، ويرجع ذلك إلى الحفظ الأعمى للقاعدة بأمثلتها دون فهمها.

كما أنه من خلال إطلاع الباحثة على عدد من الخطط الدراسية لمادة النحو في أقسام اللغة العربية المختلفة وجد أنها تقسم موضوعات النحو العربي على عدة فصول تساوي عدد الفصول الدراسية التي يدرسها الطالب ليحصل على شهادته الجامعية، وتعتمد على أحد الكتب القديمة المؤلفة في النحو المذيلة ببعض التعليقات العصرية كما تفعل جامعة القصيم باعتمادها كتاب ضياء السالك إلى أوضح المسالك، والكتاب يفتقد إلى وجود منهج ثابت تعرض من خلاله موضوعات النحو، كما أن أمثلته أصبحت بعيدة عن الفصحى المعاصرة.

وبعضهـا الآخـر يعتمـد على كتب نحويـة يصنعها أساتذة المقـرر لا تخرج في غالـب أمرهـا عن نهج القدمـاء في ترتيب الموضوعـات وكيفية التنـاول كما يصنع أساتـذة كليتي دار العلـوم والآداب بجامعة القاهرة، ولا يخفى ما في هذه الكتب من تنوع وتباين في المضمون والطريقة بحسب من يؤلفه ويدرسه من الأساتذة.

وكل مـا يهـم في الأمر في كلتا الحالتين أن يدرس الطالب كل موضوعات النحو قبل تخرجه.

هذا بالإضافة إلى أن مناهج النحو الجامعية لا تخرج عن النطاق الذي اختطه القدمـاء للنحو العربي، وتكاد تكون كتب شـروح الألفية هي الكتب المقررة، حتى ما يصنعـه أساتذة الجامعات من كتب لا تخرج بأية حـال عن منهج الألفية وترتيبها، وأمثلتهـا وشواهدها إلا قليـلاً، فيغرق الطالب في شواهد قديمـة منبتة الصلة عن الواقـع اللغـوي الـذي يعيشه، والإسهـاب في تدريـس الشواهد النحويـة والانشغال بشذوذ القواعد والشواهد النحوية على هذا الشذوذ، فالطالب إذن يدرس القاعدة وأنمـاط الخـروج عليها في الوقت ذاته فيختلط الأمر في ذهنـه بين القاعدة العامة وصور الخروج عليها.

ولقـد أدى هذا الأمر إلى تضخم مضمون النحـو العربي الذي يدرسه الطالب وصعوبـة تدريسه بصورة كليـة على الرغم من ترابط موضوعاتـه واعتماد بعضها علـى بعض، فعندمـا ينتقل الطالـب إلى دراسـة موضوعات جديدة مـن النحو في مستـوى دراسـي تال يكون قـد نسى مـا درسه من موضوعـات في المستـوى الأول، فتحولت الموضوعات النحويـة التي يدرسها الطالب في كل مستوى إلى جزر منعزلة بعضها عن بعض.

وليـس عجيبـاً أن بعض الطلاب يتصور أن ما يدرسـه في فصل دراسي جديد مـن موضوعـات نحوية هو مادة مستقلـة جديدة لا علاقة لهـا بسابقتها، ولا يشفع

في ذلك أن بعض الجامعات تجعل كل مستوى من مستويات النحو متطلباً جامعياً سابقاً لما يلحقه فلا يستطيع الطالب أن ينتقل إليه إلا إذا نجح في المستوى السابق كما في جامعة القصيم، فهذا الأمر إن كان قد عالج بعض العيب فلا تزال الفترة الزمنية التي يدرس الطالب خلالها النحو كله طويلة نسبياً مما يضيع معها ترابط الموضوعات وتكاملها في ذهن الطالب.

أما في جامعة القاهرة في كليتي دار العلوم والآداب فإن نظام الدراسة يسمح للطالب أن ينتقل إلى الصف الأعلى إذا رسب في مادتين من المواد التي يدرسها خلال السنة الدراسية بفصليها، وليس عجيباً أن ترى بعض الطلاب قد وصلوا إلى السنة النهائية ولم يجتازوا مادة أو اثنتين من النحو في السنوات السابقة.

إن هناك مشكلة كبرى في الدرس النحوي، لعل أبرز نتائجها وأهمها: هي الحالة العامة عند غالبية الطلاب، المتمثِّلة في أن الطالب قد يَحفظ من قواعد النحو قدرًا لا بأس به، وقد يُتقن إعراب الجمل بشكل ممتاز، ولكنه على الرغم من ذلك يواجه ضَعفًا شديدًا في التمكُّن من إنشاء التعبير العربي السليم نحويًّا، حين يُطلَب منه ذلك نُطقًا أو كتابة؛ إذ يَعجِز عن تجاوز الأخطاء النحوية الكثيرة في تعبيره.

ومن المؤشرات الدالة على وجود مشكلة في تدريس النحو في الجامعات ما يلي:

١. ضعف الحصيلة المعرفية المستوعبة لدى طلابنا بقواعد النحو وكلّياته، فضلاً عن العجز عن مهاراتها، وتوظيفها واستعمالها أو الاسترشاد بها عند إنشاء الكلام، والكتابة، أو عدم الرغبة في هذا التوظيف، والزهد فيه.

٢. غياب الرغبة في الصحّة النحويّة، والسلامة اللغويّة فضلاً عن فقد التميّز أو الإبداع اللغويّ في الأداء.

٣. برودة في علاقة الطلاب بالنحو تتمثّل في: شكاوى الطلاب، وتذمّرهم من مقرراتــه ومن معلِّميها، وشعورهم بأن ما يدرسونه بمعزلٍ عن عواطفهم، وبغربته عنهم وبالتالي ينتابهم الملل تجاهه.

٤. غيــاب أو ضعــف التــذوّق في دراسة النحــو وتدريسه، وغيــاب أثر الذوق في التفريــق بين المعاني، وطرائــق أدائها، الأعاريب والأنــواع، والأحكام، والوظائف النحوية، وعدم وضوح مدى تأثير الذوق في ذلك كلّه.

٥. شعــور الطــلاب بصعوبــة اللغــة العربيــة، وتعقيــد أفكارهــا، وكــثرة تقسيماتها[٧].

وإذا نظرنا إلى أهداف التربية الأربع في العصر الحديث وهي: " تعلم لتعرف، تعلــم لتعلم، تعلم لتكون، تعلم لتشارك الآخريــن، وجدنا أن من مقتضيات مشاركة الآخريــن تنمية مهارات الحوار مع الآخر وذلك بالاهتمام بتنمية مهارات التواصل، والتفاوضــ الثقافي، وتنمية القدرة على الإقناع، وهندسة الحوار، وإبرام الصفقات المتوازية"[٨].

ومعظــم طلابنا يشكون مــن ضمور مهارات التواصل اللغــويّ الأربع: القراءة، والكتابــة، والتحدث، والاستماع، نتيجة لآفة التلقِّــي السلبي التي تعاني منها أنظمة التعليــم لدينا، مما يستوجب تغييرًا جوهريًّــا في تعليم العربية وأنماط تقديم المادة التعليميــة، بحيث لا تقتصر على أسلــوب المحاضرة بل تشمل أساليب جذّابة توظّف أساليــب التعلّم المختلفة وتنوِّع بين الأساليب التقليديــة والندوات وحلقات النقاش، وغيرها من مستنتجات العصر والتربية[٩].

ولا شــك أن مشكلة تدريس النحو العربي كانت محل عناية اللغويين والتربويين المعنيــين بشأن اللغــة منذ فترة، وقد ظهر ذلــك جلياً في المؤتمــرات والندوات التي تعقدها الجامعات والمؤسسات اللغوية بهذا الشأن[١٠].

ومـن ثـم يمكن أن نلخص المشـكلات التي تصاحب تدريسـ النحو العربي في الجامعات فيما يلي:

١. تضخم المضمون بسبب الجمع بين القواعد العامة والخروج عنها.
٢. طول الفترة الزمنية اللازمة لتدريس هذا المضمون الضخم.
٣. عدم مناسبة الكتب الدراسية التي تحمل هذا المضمون.
٤. تباين المضمون وشكل تقديمه بتنوع الأساتذة الذين يدرسونها.
٥. إغفال الجانب التطبيقي من خلال لغة حية معاصرة.

وفي ضـوء ما سبق مـن وصف للوضع الحالي يتوجب علينـا طرح رؤى لمواجهة الحالـة الراهنـة في تعليم النحو، ومن ثم تتحدد مشكلـة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما الرؤية المستقبلية المقترحة لتدريس النحو في الجامعات العربية.

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

١. ما أهداف تدريس النحو في المرحلة الجامعية.
٢. ما الأسس التي يقوم عليها تدريس النحو في المرحلة الجامعية.
٣. ما الذي يجب أن ندرسه من النحو في المرحلة الجامعية.
٤. ما الطريقة المقترحة لتدريس النحو في المرحلة الجامعية.

وفيما يلي الإجابة على هذه الأسئلة:

أولاً: ما أهداف تدريس النحو في المرحلة الجامعية:

إن أول أسبـاب النجاح وضوح الأهداف، وواقعيّتها، وقابليّتها للقياس ويتوجب أن تشتق هذه الأهداف من الوظائف التي يحققها تدريس النحو ومنها ما يلي[١١]:

١. يكفـل سلامة التعبيـر وصحة أدائه، وفَهم معنـاه وإدراكه في غير لبسٍ أو غموض.

٢. يساعد على جمال الأسلوب وجودته ودِقَّته، وتنمية مهارات التفكير العلمي؛ مثل: دقَّة التفكير.

٣. يُعين على استعمال الألفاظ والجُمَل والعبارات استعمالاً صحيحًا، فتكون عند الدارسين عادات لغوية سليمة.

وفي ضوء الوظائف التي يحققها تدريس النحو تتحدد أهداف تدريسه فيما يلي:

١- تنمية القدرة على إنتاج العبارة السليمة وصحة الأداء وتقويم اللسان وعصمته من الخطأ في الكلام[١٢]. فإن أول أهداف تدريس النحو هو تحقيق الصحة اللغوية "فلقد كان علماء السلف يقولون: إن النحو قياس يتبع فيجعلنا نتكلم كما تكلمت العرب. قالوا ذلك بعد أن اكتمل بناء النحو في أيديهم فكان وسيلة لتعليم اللغة"[١٣].

ويتطلب تحقيق الصحة اللغوية تحقيق الصحة في كل مستوى من المستويات الأساسية للغة، حيث إن أي خلل في أحد هذه المستويات يؤدي إلى خلل في الصحة اللغوية الكاملة. يقول رشدي طعيمة: "اللغة ليست مجرد مجموعة عشوائية من الأصوات والحروف والمفردات والتراكيب والجمل إن لها نظاماً والحديث عن نظام اللغة يعني أن هناك مجموعة من القواعد اللغوية التي تحكم ظاهرة اللغة والقواعد اللغوية هنا أوسع من مفهوم النحو"[١٤].

لكن يظل الخلل في المستوى النحوي أظهر من غيره، بل كانوا يصفون هذا النوع من الخطأ في اللغة بأنه "كلام شَنِع"، أو ما يسمونه باللحن.

وفي الحقيقية لا ينصرف معنى اللحن إلى الخطأ في الإعراب فقط بل يشمل كل مظاهر الخطأ في اللغة، فاللحن هو "خروج الكلام الفصيح عن مجرى الصحة في بنية الكلام أو تركيبه أو إعرابه بفعل الاستعمال الذي يشيع أولا بين العامة من الناس، ويتسرب بعد ذلك إلى لغة الخاصة"[١٥].

إن الدافع الأول لنشأة النحو هو مواجهة الخطأ في الإعراب الذي بدأ يظهر على بعض الألسنة لعوامل متعددة وهذا الدافع هو الذي سيطر على المتأخرين من علماء النحو، حيث اقتصر النحو عندهم على الإعراب والبناء، وانطلاقاً من هذا الأساس اتفقوا على تعريف النحو بأنه "علم يبحث فيه عن أحوال أواخر الكلم إعراباً وبناء وموضوعه الكلم العربية من حيث ما يعرض لها من الإعراب والبناء"(١٦).

ويلاحظ على هذا التعريف أنه ضيق مساحة النحو في اقتصاره على الناحية الشكلية، وهي المساحة نفسها التي تحرك فيها النحو التعليمي، وهي الخطة التي سار عليها تدريس النحو في المعاهد العلمية والجامعات.

ولكن عبد القاهر الجرجاني حين تحدث عن نظرية نظم الكلام ربط النظم بقواعد النحو وشروطه. يقول عبد القاهر: "اعلم أنْ ليسَ النظمُ إلا أن تضعَ كلامكَ الوضعَ الذي يَقتضيهِ علمُ النحو، وتعملَ على قوانينهِ وأُصوله، وتعرفَ مناهجَه التي نُهجتْ فلا تزيغَ عنها، وتحفَظُ الرُّسومَ التي رُسمتْ لك، فلا تُخلَّ بشيء منها. وذلك أنَّا لا نَعلم شيئاً يبتغيهِ الناظمُ بنَظْمه غيرَ أنَ ينظرَ في وُجوهِ كلِّ بابٍ وفُروقهِ"(١٧).

"إن النَّظْم عند عبد القاهر ذو مستويين: مستوى فكري نفسي، ومستوى لفظي صوتي، والأول هو الذي يستدعي الثاني ويؤلفه، وليس العكس. فهو يربط بين البلاغة -باعتبارها فنّا قوليًّا- وبين الفنون الجميلة الأخرى، مثل الرسم والنحت والتصوير والنقش. فالنظم عند عبد القاهر هو إدراك المعاني النحوية والملاءمة بينها وبين المعاني النفسية في نسج الكلام وتركيبه. أو بمعنى آخر: هو إدراك المعاني النحوية، واستغلال هذا الإدراك في حسن الاختيار والتأليف(١٨).

وليس المقصود بالمعاني النحوية هنا المعنى الشائع للنحو، الذي هو إعراب أواخر الكلام، ونطق الكلام حسب القواعد الإعرابية. وإنما المقصود بقية القرائن

النحويــة من الذكر والحــذف، والتقديم والتأخــير، والابتداء والإخبــار. فتنظر في وجــوه كل بــاب وفروقه. فتعرف لــكل حال موضعهــا. وتجيء بها حيــث ينبغي لها، وتوضــع في معناها الخاص الذي يلائــم المعاني النفسية في نســج الكلام وتركيبه. فالاســم، أي اسم، قــد تجيء به فاعلاً مرة، وقد تجيء به مفعــولاً مرة أخرى، وقد تقدمــه مرة ثالثة، وقد تؤخره مــرة رابعة، لأنه يدل على معنى نفسي خاص في نظم الكلام وتركيبه في كل حالة[١٩].

٢- تنميــة القدرة على ترتيب المعلومات وتنظيمها والتدريب على دقة التفكير والتعليل والاستنباط.

٣- تنميــة القدرة على دقــة الملاحظة وفهم العلاقــات المختلفة بين التراكيب المتشابهة[٢٠]:

ونجـد في كلام عبـد القاهـر الجرجـاني التأكيـد علـى الهدفـين السابقين فيما يلي:

" لكــي يتحقق النَّظْــم لا يكتفي بالإدراك الواعي للمعاني النحوية، بل لابد من إدراك كيفية استغلال هــذه المعاني في بناء العبارة ونسجها، فبناء العبارة ونسجها عند عبد القاهر يتطلب أمرين: الأول الاختيار، والثاني التأليف. أما الاختيار فيراد بــه اختيار الكلمة المناسبة للمعنى النفسي لدى الأديب. وهنا ينبغي إدراك أنه حتى في المترادفــات، هناك كلمة أفضل من كلمــة في سياق معين، بينما الأخرى قد تكون هــي الأفضل في سياق آخر. أما التأليف فــيراد به وضع كل كلمة في مكانها المناسب مــن العبارة وفقاً لمعناها النحوي؛ فوضــع الكلمة موضع الابتداء يختلف عن وضعها موضع الإخبار. ومجيء الخبر مقدماً يختلف عن مجيئه في موضعه مؤخراً. ومجيء المفعول مقدمًا على الفعل والفاعل يختلف عن مجيئه في موضعه بعدهما.. وهكذا.. فالعبرة بمدى وفاء الكلمة للمعاني النفسية في نسج الكلام وتركيبه[٢١].

هذه الومضات لهؤلاء الأفذاذ تؤكد أنهم راعوا في نظرتهم للنحو "وظائفه المعتمدة المعروفة في الدرس اللغوي الحديث من اختيار للمفردات، ووضع لها في مواقعها المناسبة لها في الجملة، وربطها بعضها ببعض من خلال المطابقة متبوعاً ذلك كله بالنظر في الإعراب وقواعده ووجوهه المختلفة"[٢٢].

٤- تنمية القدرة على محاكاة الأساليب الصحيحة لغوياً على أساس من الفهم بدلاً من الآلية المحضة[٢٣]:

وفي ذلك يقول علي مدكور: "إن الغرض من تدريس النحو هو تكوين الملكة اللسانية الصحيحة لا حفظ القواعد المجردة فالعربي الأول الذي أخذت اللغة عنه لم يكن يدري ما الحال؟ وما التمييز؟ ولم يعرف الفرق بين المبتدأ والفاعل، فكل هذه أسماء سماها مشايخ النحو عندما وضعوا قواعد اللغة لحفظها من اللحن"[٢٤].

وفي تكوين العادات اللغوية يقول ابن خلدون إن: " الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقوم أولاً وتعود منه للذات صفة، ثم يتكرر فتكون حالاً، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة"[٢٥].

يقول ابن خلدون: "إن حصول مَلكة اللسان العربي، إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب، حتى يَرتسم في خياله المنوال الذي نسَجوا عليه تراكيبهم، فيَنسج هو عليه، ويَتنزَّل بذلك منزلة من نشَأ معهم وخالَط عباراتهم في كلامهم، حتى حصَلت له الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم، والله مقدِّر الأمور"[٢٦].

وتؤكد ظبية السليطي ما سبق حين جعلت من وظائف النحو الأساسية أنه يدلنا على مجموعة عناصر مهمة لتفسير الكلام، منها العلاقة بين المشاركين في التفاعل وسياق الكلام ووقت الحدث، كما أنه "يعين على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالاً صحيحاً فتكون عند الدارسين عادات لغوية سليمة"[٢٧].

٥- الوقوف على أوضاع اللغة وصيغها من خلال الوصف العلمي لتلك الأوضاع والصيغ وبيان التغيرات التي تحدث في ألفاظها[٢٨]:

وهذا ما يوجب أن تبث النصوص المختارة للدراسة والحفظ في ثناياها مسائل اللغة والنحو، بحيث يتعرف الدارس من خلالها على أهم قوانين العربية، ويؤكد أن الملكة لا تربى من خلال نصوص تحفظ دون فهم، " فالملكة لا تحصل من الحفظ دون الفهم".

إذن فلا قيمة لقواعد الإعراب وحدها فتربية الملكة لا يتوقف على حفظ القواعد ومعرفة الإعراب وأواخر الكلم. فابن خلدون نفسه يقرر أن الإعراب قد فُقد من اللغة العربية في عهده. وأن فقدان هذا الإعراب لم يهدم أداء اللغة لمعناها الصحيح البليغ. بل يمكن أن يعتاض عنه بما أسماه "قرائن الكلام"[٢٩].

ثانياً: الأسس التي ينبغي أن يقوم عليها تدريس النحو في المرحلة الجامعية:

قبل أن نتعرض للأسس التي يقوم عليه تدريس النحو في الجامعات ينبغي أن نتذكر دائماً أن تعليم القواعد النحوية وسيلة لا غاية: وسيلة للفهم والإفهام؛ فهم المسموع وفهم المقروء، وإفهام الآخرين بالتعبير الشفوي والتعبير الكتابي وبناء على ما سبق تأتي أسس تدريس النحو فيما يلي:

١. العناية باستيعاب المقروء، وصناعة العناوين الرئيسة والفرعية، وتقسيم النص وترقيمه، فضلاً عن محاكاته بدلاً من التركيز على الجوانب الصورية في تعليم النحو بحيث لا تطغى سطحية قراءة النصوص وضبط أواخر الكلمات على حساب عمق استيعابها، والربط بين جملها وفقراتها، وإدراك هيكلتها الشاملة[٣٠].

٢. الاهتمام بعنصر الدلالة؛ أي المعنى؛ لأن إدراك المعنى النحوي هو الذي يشدّ الدارس ويجذبه، فينبغي مراعاة ألا تطغى الوظائف النحوية من

فاعل، ومفعول، وتمييز، وحال، ومجرور، ومضاف... على المعاني النحوية معاني التراكيب والأبنية والمفردات، فليس بمكنة كثير من الطلاب التفريق بين التراكيب المتقاربة التي تؤدّي معنًى واحدًا، مثل: رأيته يخرج من الباب، ورأيته خارجًا من الباب، ورأيته وقد خرج من الباب، وهي تراكيب تؤدّي معنًى نحويّاً واحدًا وهو تقييد الرؤية حال الخروج.

٣. توظيف الفطرة اللغوية في درس العربية فيشعر الطالب من خلال الدرس أنّه يتعلّم شيئًا له علاقة به وبحياته؛ فمن المسلّم به أن أيّ لغة بل أيّ مستوًى لا يخلو من نظام يدركه مستعمل اللغة بفطرته، وحسِّه؛ فعلى المستوى النحوي من الضروري تقرير المعاني النحوية العامة، التي هي معانٍ متغلغلة في الحياة اليومية كالنداء، والتعجّب، والإخبار، والأمر، والنهي، والتمني، والدعاء، والتنبيه، والبيان، والتفصيل، وغير ذلك من المعاني التي يمكن للشخص أن يعبّر عنها من غير حاجة إلى أن يتعلّمها من معلِّم .

وكما قال عبد القاهر: "فإذا عرَفَ البدويُّ الفرْقَ بين أنْ يقولَ: (جاءني زيدٌ راكباً)، وبين قوله: (جاءني زيدٌ الراكبُ)، لم يَضُرَّهُ أنْ لا يعرفَ أنه إذا قال: (راكباً)، كانتْ عبارةُ النحويينَ فيه أن يقولوا في (راكب): إنَّه حالٌ، وإذا قال: (الراكبُ)، إنه صفةٌ جاريةٌ على (زيد) وإذا عرَف في قوله: (زيدٌ منطلقٌ) أَنَّ (زيداً) مُخْبَرٌ عنه، و (منطلق) خَبرٌ، لم يضره أن لا يعلم أن نسمى (زيدًا) مبتدأ وإذا عرف في قولنا: (ضربْتُه تأديباً له)، أنَّ المعنى في التأديب أنه غرضه من الضرب، وأنه ضرْبَه ليتأدَّبَ، لم يضرَّه أنْ لا يَعْلَم أن نسمى (التأديب) مفعولًا له"[٣١].

٤- العناية بالكليّات التي تعود على المعنى بالإفادة، وصحّة المعنى، ووفائه بالغرض، حسب مقتضى الحال، وتعويد الطلبة على الانطلاق في الإبانة عمّا يريدونه بيانًا مناسبًا، مؤدِّيًا، وبلغة ذات مستوًى، جماليّ مقبول مع عدم التركيز

على الأخطاء المفردة في الأعاريب، والتراكيب، والأبنية ويتطلب ذلك تغييراً في إستراتيجيات تعليم اللغة.

٥- مراعاة الاستخدام الوظيفي للغة؛ وهذا يقودنا إلى ما يسمَّى بالنحو الوظيفي، الذي هو "مجموعة القواعد التي تؤدي إلى الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبْط الكلمات ونظام تأليف الجمل؛ ليَسلَم اللسان من اللحن أثناء النطق، ويَسلم القلم من الخطأ عند الكتابة، والنحو الوظيفي: هو إكساب التلاميذ مهارات القواعد التي تساعد على إتقان المهارات الأربع: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة، أما النحو التخصُّصي، فهو ما يتجاوز ذلك من الوسائل المتشعِّبة، والبحوث الدقيقة التي حفَلَتْ بها الكتب الواسعة"[٣٢].

وفي ضوء هذا المفهوم، يُمكننا القول: إن النحو الوظيفي هو الموضوعات النحوية المستعملة في لغة التلاميذ تحدُّثًا وكتابةً، بحيث تُستخدم استخدامًا سليمًا في الإعراب والتركيب والربط؛ ليَبرز المعنى واضحًا ومفهومًا.

كما يشير الاستخدام الوظيفي للغة إلى "استخدامها في مسار الحياة الواقعية، واستخدامها في إبداء الآراء والدفاع عنها، وفي عمليات التبادل والتفاوض والتراسل والتهاتف، وهلمّ جرًّا، مما يقوي مهارات الاتّصال لدى الغالبية منّا: كتابة وقراءة وشفاهة واستماعًا، وبخاصة أن لغتنا العربية تملك العديد من الخصائص والأدوات التي تؤهِّلها لتكون لغة حوار فعّالة، والحد من أسر اللغة المكتوبة لنا فنصير ملمِّين بالعلاقات اللغويّة والتداوليّة والمقامية التي تربط بين أدائنا الشفهي وأدائنا الكتابي فيظهر ذلك جليا في حواراتنا"[٣٣].

كما أكد حسن جعفر على ما سبق حين جعل أول الأسس التي يقوم عليها تدريس القواعد النحوية: "الاتجاه إلى تعليم قواعد النحو الوظيفية؛ ونعني بذلك أن نتخير من النحو ما له صلة وثيقة بالأساليب التي تواجه التلميذ في الحياة العامة

أو التي يستخدمها بصفة مستمرة في قضاء حاجاته تحدثا وكتابة"[٣٤].

٦- الاهتمام بتنمية التذوّق للكلام وتوظيف ما ورد من جميل كلام العرب شعرًا ونثرًا كسبيل لتنمية الملكة اللسانية.

٧- استغلال الدافعية لدى المتعلم، فالدافعية هي التي تساعد على تعلم القواعد وفهمها، كما يمكن إثارة حماسة المتعلمين نحو أسلوب معين لإيجاد الدافع الذي يجعل عملية التعلم مقبولة لديهم.

٨- التزام المنهجية في تقديم المباحث النحوية، فالمضارع المرفوع بالضمة وثبوت النون قبل المنصوب والمجزوم، والمبتدأ والخبر قبل الأفعال المتعدية لمفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبراً... إلخ[٣٥].

٩- توفير التقنيات التربوية الحديثة للاستعانة بها في تدريس النحو بصفة خاصة في كليات إعداد معلمي اللغة العربية.

ويؤكد نبيل على أهمية ذلك حين دعا إلى إنتاج برمجيات تعليم العربية والعناية بتعلّم اللغة العربية ذاتيًّا حين لا يتوفّر تعليمها تلقينًا لأيّ سبب، أو يكون في تلقينها قصور، أو حين يكون هناك رغبة في الاستجابة لمتطلبات غايات التربية في العصر الحديث ((تعلّم لتعرف)) ولمبدأ التعلّم مدى الحياة. وهذا المشروع يمكن تنفيذه عن طريق الإنترنت أو البرمجيات التعليمية[٣٦].

١٠- تخصيص وقت كاف للتدريبات النحوية، على ألا يقل نصيب القواعد عن ثلث الوقت المخصص للغة العربية في المراحل كافة. لما للتدريب اللغوي من أهمية في إكساب العادات اللغوية السليمة، واستعمال الألفاظ والتراكيب استعمالاً سليماً من خلال التعرف على نسق الجملة العربية ونظام تكوينها والتدريب على استعمال الخصائص الفنية السهلة للجملة العربية[٣٧].

١١- الاهتمام بتدريس النحو من خلال النص المتكامل الذي تتضح فيه العلاقة بين علوم العربية ونصوصها الإبداعية، مع مراعاة توظيف المهارات والقدرات في حياة المتعلِّم ولغته.

ويشير حماسة عبد اللطيف إلى خطورة عدم الالتزام بما سبق بقوله: "إن تقسيم جوانب البحث اللغوي، واختصاص كل فريق بجانب يُشغل به دون الاهتمام بغيره أو الإفادة منه مزق النص المدروس، وأفقد كل جانب من جوانب البحث غايته، وحصر النحو في دائرة الإعراب والبناء الضيقة المغلقة التي لا تتسع لكشف فاعلية النحو في توضيح النص وتفسيره واستخراج طاقاته"[(٣٨)].

وفيما يلي توضيح للرؤية المستقبلية المقترحة لتدريس النحو في الجامعات العربية.

- فيما يخص المحتوى التعليمي:

في هذا الجزء من البحث يجاب على السؤال الثالث من أسئلة البحث وهو: ما الذي ينبغي أن ندرسه من النحو في المرحلة الجامعية؟

هناك نحو نتعلمه ولا يجب أن نتعلمه، ونحو يجب أن نتعلمه ونحن لا نتعلمه، هذه هي الحقيقة التي يعاني منها محتوى مناهج النحو في الجامعات.

يقول الدكتور تمام حسان: "رأيت الناس في معظمهم يشكون داء في النحو العربي لا يستطيعون تشخيصه؛ فإذا أرادوا تشخيص هذا الداء انصرفوا دون قصد إلى سرد أعراضه؛ فتكلموا في جزئيات النحو، لا في صلب المنهج، وشتان بين من ينتقد أجزاء المادة وبين من يريد علاج الفلسفة التي انبنت عليها دراستها"[(٣٩)].

إن تصعيب بعض القضايا النحوية، والإغراب في الكتابة النحوية كان واضحاً؛ حيث "معروف ما كان يجري بين الشعراء والنحاة من خصومات وجدل ومناقشات حول جواز هذا المثال أو عدم جوازه، كما كان هؤلاء الشعراء يضيقون بعلل النحاة

وأقيستهم، وهذا الجدل والنقاش جرى أيضا بين النحاة والقراء، كما كان يجري بين النحاة أنفسهم"(٤٠).

ومن أسباب ذلك أن "علماء النحو تأثروا بالأساليب الفلسفية والمنطقية، فبالغوا في مسائل الذكر والحذف، والتقديم والتأخير، والتقدير والتأويل، وفي استخدام العوامل، والعلل الثواني والثوالث، وهكذا جاءت تركتنا النحوية محملة بعبء ثقيل من الأفكار الغريبة عن الدراسة اللغوية الخالصة، ومنتفخة بدقائق الفروع والمجادلات، والأقيسة والتعليلات. وخرجت دراسة النحو عن الغرض الذي وضع من أجله، وهو خدمة اللغة العربية في مستوياتها المختلفة قولاً وقراءة وكتابة"(٤١).

كما تأثر النحو بالمنطق اليوناني تأثراً شديداً بعد احتكاك الثقافة اليونانية بالثقافة العربية وامتزاجها بها بالترجمة من ناحية وبالاختلاط والنقاش بين المسلمين وبين حملة الثقافة اليونانية من المسيحيين من ناحية أخرى(٤٢).

وتأثر النحو بالمنطق حدث في مراحل التوسيع والبسط في التأليف النحوي، لا في مرحلة النشأة والتكوين، فنشأته لا شك عربية خالصة، يقول الشيخ محمد الطنطاوي: " نشأ النحو في العراق صدر الإسلام لأسبابه نشأةً عربية على مقتضى الفطرة، ثم تدرج به التطور تمشياً مع سنة الترقي حتى كملت أبوابه غير مقتبس من لغة أخرى، لا في نشأته ولا في تدرجه"(٤٣).

ويعلق الدكتور محمد عيد على حال النحو قائلاً: "وهكذا حدث الفراق بين النحو واللغة، فدارت معظم الدراسات النحوية حول نفسها، تستقي مادتها من الذهن لا من اللغة، ومن الفلسفة العقلية لا من الواقع، ومن الشواهد المتجمدة لا من بحوث ميدانية قوامها الاستقراء والمتابعة، ومن المصادرات التي تعتمد على القياس والافتراضات لإخضاع الأمثلة طوعاً أو كرهاً للقواعد لا من ملاحظة الناطقين باللغة واستعمالهم لها ومتابعة ذلك بالدراسة المتطورة"(٤٤).

إن التعقيد الذي وصل إليه النحو العربي يرجع إلى طريقة التقعيد، يقول الدكتور تمام حسان: "والمعروف أن النحاة العرب درسوا لهجات عربية متعددة ليستخرجوا منها نظامًا نحويًّا موحدًا، وأنهم فوق ذلك درسوا هذه اللهجات في أطوار متعددة من نموها، فلم يفطنوا إلى ضرورة الفصل بين مرحلة ومرحلة أخرى من تطور اللغة كما فعل أصحاب تاريخ الأدب بتطور التعبير اللغوي الجميل"(٤٥).

ويقول عباس حسن: "والحق أن النحو منذ نشأته داخلته شوائب نمت على مر الليالي، وتغلغلت برعاية الصروف، وغفلة الحراس؛ فشوهت جماله، وأضعفت شأنه، وانتهت به إلى ما نرى"(٤٦).

"والنتيجة أن النحو بالشكل الذي يؤلف عليه وبالطريقة التي يدرس بها الآن قد أصبح علماً عقيماً يدرسه الرجل ويشتغل به سنين طوالاً، ثم لا يخرج منه إلى شيء من إقامة اللسان"(٤٧).

ولا يخفى أيضاً ما وصل إليه النحو من تضخم في مادته، وخروجه عن مقصده، ونزعه إلى الآلية والتمرينات غير العملية، يقول ابن مضاء: "وإني رأيت النحويين -رحمة الله عليهم- قد وضعوا صناعة النحو لحفظ كلام العرب من اللحن، وصيانته عن التغيير، فبلغوا من ذلك إلى الغاية التي أمُّوا، وانتهوا إلى المطلوب الذي ابتغوا، إلا أنهم التزموا ما لا يلزمهم، وتجاوزوا فيها القدر الكافي فيما أوردوه منها، فتوعَّرت مسالكُها، ووهَنَتْ مبانيها، وانحطَّت عن رُتْبَة الإقناع حججُها"(٤٨).

وأشار علي مدكور إلى أن "جوهر المشكلة ليس في اللغة ذاتها، إنما هو في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة، وإجراءات تلقينية، وقوالب صماء، نتجرعها تجرعًا عقيمًا، بدلاً من تعلمها لسان أمة، ولغة حياة. إن النحو العربي من حيث محتواه وطرائق تدريسه ـ كما يعلم عندنا ـ ليس علمًا لتربية الملكة اللسانية العربية، وإنما هو علم تعليم وتعلم صناعة القواعد النحوية! وقد أدى هذا مع مرور الزمن، إلى النفور من دراسته، وإلى ضعف الناشئة في اللغة بصفة عامة"(٤٩).

والسؤال الآن: ما الحكمة من تدريس النحو بهذه الصورة؟

إن الصورة الحالية لتدريس النحو أوصلت الطالب إلى عدم إتقان ما تعلمه من قواعد النحو ومسائله، فلسانه لم يستقم بالحديث بلغة صحيحة وفق ما تعلمه من قواعد نحوية "لذا ينبغي أن نفكر في تغيير الأساس الذي يقوم عليه اختيار قواعد النحو المقررة، بحيث يتعلم الطالب ما يحتاج إليه فعلاً، لا ما يرى النحاة أنه ضروري لفهم الظاهرة اللغوية وتحليلها"(٥٠).

كما ينبغي أن نضع في اعتبارنا أن الطالب -حتى وإن كان يُعدُّ لأن يكون متخصصاً في النحو- ينبغي أن يمر بمرحلة إتقان النحو، واتخاذه سبيلاً لتقويم اللسان وتحقيق صحة الكلام، ولا شك أن الدراسة بالمرحلة الجامعية أولى مراحل التخصص الدقيق، وإن شئنا الدقة قلنا: إنها مرحلة التخصص العام، وعلى هذا تكون الدراسات العليا هي مرحلة التخصص الدقيق، ومن ثم يجب فيها ما لا يجب في غيرها من دراسة تفصيلات العلم ودقائقه ومسائله المتشعبة.

ولعل الدستور الذي وضعه عباس حسن لمحتوى كتابه "النحو الوافي" يفي بهذه النقطة فقد وقف موقفًا وسطًا بين المنازع المختلفة لتجديد النحو أو تيسيره، فهو محافظ ومجدد في آن واحد؛ محافظ بالتزامه التراث النحوي وانطلاقه مما انتهى إليه النحو عند النحويين المتأخرين، ومجدد لأنه حاول أن يقدّم نحوًا معاصراً خاليًا من الصعوبات والشوائب التي أساءت إليه دون المساس بجوهر النحو واللغة كما فعل بعضهم ممن دعا إلى حذف بعض أبواب النحو كإلغاء نظرية العامل، وإلغاء الإعرابيين التقديري والمحلي، وإلغاء بابي التنازع والاشتغال، وإلغاء ضمير الشأن وحذف الإعراب جملة وتفصيلاً، أما هو فكان يعين على فهم هذه الأبواب وعرضها عرضاً سهلاً ميسرًا، لا يردّها أو يدعو إلى إلغائها، ولا يتعجل بإطلاق الاتهامات أو المقترحات التي تمسّ جوهر النحو، ومن بنود هذا الدستور الذي جعله منهاجه في كتابه(٥١):

١- تجميـع مـادة "النحـو" كله في كتاب واحـد ذي أجزاء أربعـة كبار، تحوي صفحاتهـا ومـا تضمنتـه من مسائـل كل ما تفـرق في أمهات الكتـب، وتغني عنها. علـى أن يقسم كل جزء قسمـين، تقسيمًا فنيًّا بارعًا. أحدهمـا موجز دقيق يناسب طلاب الدراسات "النحوية والصرفية"، بالجامعات -دون غيرهم- غاية المناسبة، ويوفيهـم ما يحتاجـون إليه غاية التوفية الحكيمة التي تسايـر مناهجهم الرسمية، ومكانهُ "أول المسائل"، وصدرها. ويليه الآخر -بعد نهاية كل مسألة- بعنوان مستقل هـو: "زيادة وتفصيـل"؛ ويلائم الأساتذة والمتخصصين أكمـل الملاءمة وأتمها،... وبهذا التقسيم والتنسيق يجد هؤلاء وهؤلاء حاجتهم ميسرة، موائمة، قريبة التناول؛ لا يجهدون في السعي وراءها في متاهات الكتب القديمة؛ وقد يبلغون أو لا يبلغون.

٢- العناية أكمل العناية بلغة الكتاب وضوحًا، وإشراقًا، وإحكامًا، واسترسالًا؛ فـلا تعقيـد، ولا غموض، ولا حشو، ولا فضـول، ولا توقف لمناقشة لفـظ، أو إرسال اعتراض، أو الإجابة عنه؛ ولا حرص على أساليب القدامـى وتعبيراتهم. إلا حين تسايرنا في البيان الأوفى، والجلاء الأكمل.

٣- اختيـار أمثلة ناصعة، بارعـة في أداء مهمتها؛ من توضيح القاعدة، وكشف غامضهـا في سهولـة ويسـر، واقتراب، لهـذا تركت كثـيرًا من الشواهـد القديمة، المترددة بين أغلب المراجع النحوية؛ لأنها مليئة بالألفاظ اللغوية الصعبة، وبالمعاني البعيـدة التي تتطلب اليوم من المتعلم عناء وجهدًا لا يطيقهما، ولا يتسع وقته لشيء منهما. فإن خلَت من هذا العيب، وتجملت بالوضوح والطرافة فقد نستبقيها.

٤- الفـرار من العلل الزائفة، وتعـدد الآراء الضارة في المسألة الواحدة، فلهما من سوء الأثر وقبيح المغبة ما لا يخفى.

"وتحديد موضوعات النحو التي ينبغي أن نعلمها يجب أن تسبق بأبحاث علمية تستهـدف معرفة الأساليب الكلامية والكتابيـة التي تشيع في كل مرحلة من مراحل

التعليم، والصعوبات التي يجدها التلاميذ في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم ومشكلاتهم"(٥٢).

إن النحو الوظيفي هو الذي يقوم على أساس الوصف للغة المستعملة، والذي يهدف من خلال التعليم إلى تحقيق القدرات اللغوية للمتعلمين حتى يتمكنوا من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة في مختلف شئون الحياة.

فالدراسة الوظيفية للنحو تهدف إلى وصف اللغة وتحليلها على حسب استعمال المتكلم لها في كل فنون اللغة(٥٣)، وهذا يعني التركيز والممارسة والمران في فهم اللغة كاستعمال وليس جمع المعلومات وتجميدها في الذهن دون إدراك لسياقاتها المختلفة.

فالنحو الوظيفي لا ينظر إليه على أنه علم نظري، بل هو منهج تدريس عملي أيضاً وبوصفه منهجاً للتدريس لا ينبغي أن يفهم على أنه تكديس لأشكال وقواعد منعزلة قلت أو كثرت بل إرشاد للاستعمال الصحيح وفهم لغتنا، وفي هذا يقول جرهارد هلبش: "لا ينظر إلى المعارف النحوية على أنها مجرد مادة للحفظ بل هي مادة يواجه بها المرء في الحوار ومن أجل الحوار التلقائي فقط مع اللغة واستعمالها الخلاق، يطمح النحو الوظيفي إلى التعيين في معرفة الأشكال واستعمالها حسب إنجازها"(٥٤).

أما الضوابط التي تراعي عند اختيار محتوى النحو وتنظيمه فهي كما يلي:

- من حيث النظر إلى الأبواب التقليدية تترك أبواب منها: التحذير والإغراء والندبة، والاستغاثة، وترخيم المنادى، والتعجب، وتدرس كلها على أنها أساليب خاصة تستعمل في مواقف معينة. ويترك ما بني على المنطق كالاشتغال والتنازع.

- المهم النظر في التركيب من خلاله مراحله الأربعة: الاختيار، والموقعية، والعلاقات الداخلية، والإعراب، أما التركيز على الإعراب وحده في تدريس النحو فهو خطأ كما سبق أن ذكرنا.

وفي ضـوء كل ما سبق، وحيث إن موضوعـات النحو تقسم في المرحلة الجامعية علـى ثمانيـة فصول دراسيـة غالبـا، فينبغي يكـون برنامج تدريس مـادة النحو في الجامعات على النحو التالي:

أولا: إعطـاء صورة كلية للطالب عن أبـواب النحو العربي كاملة من خلال معرفة أحـوال الكلمة من حيث البناء والإعراب، وحالات الإعـراب الأربع، وتوزيع المواقع على هذه الحـالات، والعلامات الإعرابيـة الأصلية والفرعية، مع التمثيـل لهذه المواقع وفق العلامات الإعرابية المختلفة بأمثلة سهلة متنوعة ومتعددة، هذا بالإضافة إلى المقدمات النحويـة المعروفة، ويدرس الطالـب هذا المضمون الشامـل دون الدخول في تفصيلات وتفريعـات دقيقـة، ويتم هـذا الأمر خلال فصلـين دراسيين، كما تخصـص الفصول الستـة المتبقية من الفصول الدراسية التي يدرسهـا الطالب في المرحلة الجامعية لمادة تطبيقات نحوية وصرفية. وبيان ذلك المضمون الشامل في الجدول التالي:

الحالة الإعرابية	المواقع	العلامة الإعرابية	مواضع العلامة
الجـر	١. إذا وقعت الكلمة بعد حرف من حروف الجر، وهى(من – إلى – عن – على – في – اللام – الباء – الكاف- حتى) ٢. إذا وقعت الكلمة مضافا إليه. ٣. إذا وقعت الكلمة تابعا لمجرور والتوابع هي: النعت (الصفة) – العطف – التوكيد - البدل	الكسرة	في الاسم المفرد مذكرا أو مؤنثا، وجموع التكسير، وجمع المؤنث السالم.
		الفتحة	في الاسم الممنوع من الصرف
		الياء	في المثنى، وفى جمع المذكر السالم، وفى الأسماء الخمسة (أب – أخ – حم – فو بمعنى فم – ذو)
الرفع	١- الفعل المضارع إذا لم يسبق بناصب أو جازم ٢- المبتدأ ٣- الخبر ٤- الفاعل ٥- نائب الفاعل ٦- اسم كان أو إحدى أخواتها ٧- خبر إن أو إحدى أخواتها ٣- إذا وقعت الكلمة تابعا لمرفوع	الضمة	في الفعل المضارع، وفى الأسماء المفردة، وفى جمع التكسير، وفى جمع المؤنث السالم
		الألف	في المثنى
		الواو	جمع المذكر السالم، الأسماء الخمسة
		ثبوت النون	في الأفعال الخمسة (وهى كل فعل مضارع اتصلت به ألف الاثنين أو واو الجماعة أو ياء المخاطبة)

الحالة الإعرابية	المواقع	العلامة الإعرابية	مواضع العلامة
النصب	١- المفعول به ٢- المفعول المطلق ٣- ظرف الزمان وظرف المكان ٤- المفعول لأجله ٥- المفعول معه ٦- الحال ٧- التمييز ٨- الفعل المضارع الواقع بعد أداة نصب ٩- خبر كان أو إحدى أخواتها ١٠- اسم إن أو إحدى أخواتها ١١- بعض حالات المستثنى بإلا ١٢- بعض حالات النداء ٣- إذا وقعت الكلمة تابعا لمنصوب	الفتحة	في الاسم المفرد وجمع التكسير والفعل المضارع المسبوق بناصب الصحيح الآخر أو المعتل الآخر بالواو أو الياء.
		الكسرة	في جمع المؤنث السالم
		الألف	في الأسماء الخمسة
		الياء	في المثنى وجمع المذكر السالم
		حذف النون	في الأفعال الخمسة
الجزم	الفعل المضارع المسبوق بأداة من أدوات الجزم أدوات جازمة لفعل واحد: لم – لما – لا الناهية – لام الأمر أدوات تجزم فعلين: إن – من – ما – مهما – متى – أين – أنى – أينما - حيثما	السكون	في الفعل المضارع الصحيح الآخر
		حذف النون	في الأفعال الخمسة
		حذف حرف العلة	في الفعل المضارع المعتل الآخر

ويدرس الصـرف العربي وفق الخريطة الذهنية العامـة لأبواب الصرف العربي مع مراعاة أن الصرف لا يدرس مستقلاً بل خطوة ممهدة للنحو أو هو جزء أولي منه.

ويراعى عند تدريس الصرف -باعتباره جزءاً أولياً من النحو- الضوابط التالية:

- أن نبتعد عن كل ما من شأنه أن يعقّد الدراسة من تأويل أو افتراض...إلخ.
- يدرسـ من الصرف كل ما يفيد معنى على مستوى التركيب، مثل: تقسيم الكلمة، وتقسيم الأفعـال، وتقسيم الأسماء، وتقسيـم الأدوات، والتذكير

والتأنيث، والتعريف والتنكير، والتعدي واللزوم، والاشتقاق بأنواعه.

- تنقل بعض الأبواب من الصرف لتدرس في متن اللغة، مثل: صيغ الفعل الثلاثي، وصيغ جمع التكسير(٥٥).
- تنقل بعض الأبواب من الصرف لتدرس في إطار علم الأصوات، مثل: صيغة افتعل، والإعلال بالحذف(٥٦).
- إدراك أن هناك بعض أبواب درست في الصرف القديم وعولجت علاجاً خطأ، مثل الإعلال بالقلب: مثل: "قال" أصلها "قول"، وهذا يعالج إما وصفياً على ما هو عليه أو تاريخياً، فلعله كان ينطق كذلك(٥٧).
- ويتم ذلك خلال فصلين دراسيين بحيث يعطى الطالب فكرة عامة مختصرة ودقيقة عن موضوعات علم الصرف ومصطلحاته، كما يلي:
- فيما يخص الطريقة المقترحة لتدريس النحو في الجامعات:

في هذا الجزء من البحث يجاب عن السؤال الرابع من أسئلة البحث وهو: ما الطريقة المقترحة لتدريس النحو في المرحلة الجامعية؟

إن أفضل أسلوب في تدريس القواعد النحوية، كما يقول علي مدكور "هو الأسلوب الطبيعي الذي يعتمد على ممارسة اللغة استماعًا وكلامًا وقراءة وكتابة، وعلى هذا الأساس فالاستعمال كما يقول ابن خلدون ومحاكاة الأساليب اللغوية الصحيحة والتدريب عليها تدريبًا متصلاً هو الأسلوب الأمثل في تدريس القواعد النحوية"(٥٨٤).

وهذا الأمر هو خلاصة نظرية الملكة اللسانية عند ابن خلدون والتي تقوم على أسس ثلاثة(٥٩):

أولها: أن "السمع أبو الملكات اللسانية"(٦٠).

ثانيها: أن اللغة هي "عبارة المتكلم عن مقصوده. وتلك العبارة فعل لساني. فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان"(٦١).

ثالثها: أن تربية الملكة لا يحتاج إلى النحو، الذي هو علم صناعة الإعراب. فإن كثيرًا ممن درسوا النحو وتعمقوا أصوله وفروعه وأفنوا أعمارهم في البحث عن مسائله ومشاكله ولم يجيدوا هذه الملكة اللسانية، لا يستطيعون التعبير اللغوي الصحيح. بينما كثير من الكتاب والشعراء ممن أجادوا هذه الملكة يعبرون عما يريدون بطلاقة وسلاسة وإن لم يتعمقوا النحو وقضاياه.

ويوضح ابن خلدون هذه القضية في مقدمته تحت: "فصل في أن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم" فيقول: "والسبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهي علم بكيفية، لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علمًا، ولا يحكمها عملاً... وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها، فإن العلم بقوانين الإعراب، إنما هو علم بكيفية العمل (وليس العمل نفسه). وكذلك تجد كثيرًا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علمًا بتلك القوانين، إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه، أو ذي مودته، أو شكوى ظلامة، أو قصدًا من قصوده، أخطأ فيها عن الصواب، وأكثر من اللحن، ولم يجد تأليف الكلام لذلك، والعبارة عن المقصود على أساليب اللسان العربي، وكذا نجد كثيرًا ممن يحسن هذه الملكة، ويجيد الفنين من المنظوم والمنثور، وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول، ولا المفعول من المجرور ولا شيئًا من قوانين صناعة العربية. فمن هذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية، وأنها مستغنية عنها بالجملة"(٦٢).

وفي الحقيقة أن كلام ابن خلدون شخص الداء، وأحسن وصف الدواء، فالهدف الحقيقي الذي ينبغي السعي إليه من خلال تدريس النحو في الجامعات

وغيرهـا من دور العلـم هو تحقيق الملكـة اللسانية، وهذه هي حقيقـة اللغة "عبارة المتكلـم عـن مقصوده" . وتلك (العبارة) فعل لساني. فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان.

ويذكر كمـال بشر عن اكتساب اللغة (أية لغة) أنه يقوم على مبدأين متصلين غـير منفصلـين هما ما عبر عنه بقولـه: "اسمَع وأسمِع" . ومعنـى ذلك باختصار شديد، أن أهم عامل من عوامل اكتساب اللغة هو السماع الدائم المتكرر للغة المراد تعلمها، والإسماع، أي أداؤها جهراً، فيُسمع الإنسان نفسه وغيره، على وفق ما سمع واستقر في ذهنه. فالسماع حصيلته وجود اللغة بالقوة، والإسماع -أي إيراد الكلام نطقاً- يعني وجود اللغة بالفعل"[٦٣].

وفي هـذا الإطار يـبرز دور المطالعة (القراءة الجهريـة) وأهميتها في تدريس النحـو والوصول إلى تحقيـق الهدف المنشود من وراء تدريسـه وهو تحقيق الصحة اللغوية، يقول الدكتور كمال بشر: "والمطالعة -إن كان لها وجود- تقدم على هامش الدروس محرومة من تفعيـل إمكاناتها التي تتمثل في تدريـب التلاميذ على الأداء الصحيـح على المستويات كافة، صوتية وصرفيـة ونحوية ومعنى. والمعلم الحصيف العـارف بموقعه وأهميـة دوره، في مكنته أن يجعل منها أرضـاً خصبة لاستزراع ما شـاء له من معرفة لغوية تؤتي أكلها دون عناء يذكر، ولكن أنى لنا ذلك كله، والقوم غافلون عن هذه الفرصة الذهبية التي فاتهم اغتنامها على وجهها الصحيح"[٦٤].

وفي إطـار الحديث عن كيفية تدريس النحو في الجامعات أرى أن هناك فصلاً بـين النحو والصرف عنـد التطبيق لا داعي لـه، فإن "من أهـم مقومات الاتصال الصحيـح السليم بين المرسل والمستقبل ضبط الكلمة نحوياً، وضبط بنيتها صرفياً، لأن وجـود الخطأ النحـوي الصرفي في تلك الكلمة قد يؤثـر في نقل المعنى المقصود عند المستقبل، وهذا أيضاً قد يؤثر في توضيح المعنى المراد"[٦٥].

والصلة بين النحو والصرف واضحة في مناهج القدماء والمتأخرين، وأن بين العلمين علاقة وطيدة، فليست دراسة مسائل علم الصرف هدفاً بحد ذاتها، وإنما هي في حقيقة الأمر- كما يقول بعضهم - لا تعدو أن تكون بمثابة مدخل إلى دراسة النحو ومعالجة مشكلاته[٦٦].

وفي هذا يقول الدكتور كمال بشر: "والحق أن الرأي المعتمد عليه في هذا الشأن يعد الصرف مقدمة للنحو أو خطوة تمهيدية له. والصرف في نظر أصحاب هذا الرأي الذي نأخذ به ليس غاية في ذاته، إنما هو وسيلة وطريق من طرق دراسة التراكيب التي يقوم بالنظر فيها علم النحو. ومعنى هذا أنه لا يجوز عزل أحد هذين العلمين عن الآخر في النظر والتطبيق؛ لأن مسائلهما متشابكة إلى حد كبير، ونتائج البحث في الصرف لا قيمة لها ولا وزن ما لم توجه إلى خدمة الجملة والتركيب. ولهذا جرى التقليد الآن على مناقشة هذين العلمين معاً، وعلى التعرض لمسائلهما في إطار واحد مع ملاحظة البدء بقضايا الصرف بوصفه مقدمة ضرورية. ويجمع العلمين كليهما في هذا الرأي مصطلح لغوي واحد هو علم القواعدgrammar"[٦٧]

كما يراعى في تدريس مادة تطبيقات نحوية وصرفية التي سبق الإشارة إليها ما يلي[٦٨]:

- اختيار النصوص الأصلية الراقية من القرآن والسنة الشريفة والأدب شعره ونثره من عصوره المختلفة...إلخ، على أن يراعى في هذه النصوص اشتمالها على نماذج تطبيقية لأبواب نحوية وصرفية معينة، بحيث تغطى النصوص المختارة على مدار الفصول الستة كل أبواب النحو والصرف، مع الوضع في الاعتبار أن تدرس قضايا النحو من خلال إطار لغوي متكامل، سواء أكانت قضايا متصلة بالأصوات ودلالة الألفاظ والتراكيب أو كانت متصلة ببعض الأساليب النحوية أو البلاغية، فالنحو "دعامة العلوم العربية، وقانونها الأعلى؛ منه تستمد العون، وتستلهم القصد، وترجع إليه في جليل مسائلها، وفروع تشريعها، ولن تجد علماً منها يستقل

بنفسـه عن النحو أو يستغني عن معونتـه، أو يسير بغير نوره وهداه"[٦٩].
ويشار عقب كل نص إلى القواعد التي عولجت فيه.

- الاستمـاع إلى النـص منطوقًا نطقًا جيدًا ممثـلاً للمعنى، مرة أو مرتين، ثـم مناقشة فكرته العامة، وأفكاره الرئيسيـة، والتعرف على قائل النص ومناسبة قوله.

- التدريـب علـى قـراءة النص قـراءة جهرية، مـع التركيز علـى معالجة الجوانـب الصوتية، واللفظية، والتركيبية من حيـث معناها ومبناها، ثم قراءة النص قراءة صامتة، دفعة واحدة، أو على دفعات، بحيث تحمل كل دفعـة فكرة رئيسية، ثم يتم تناول النص بالدراسة، والتحليل، والتفسير، والنقد والتقويم.

- عند التحليل اللغوي يتم التعامل مع النحو بمفهومه الواسع (علم التراكيب syntax) وهو بهذا المعنى يختص بالنظر في ثلاثة جوانب أساسية متصلة غير منفصلة. هي النظر في مادة تشكيل البناء واختيارها، وفي نظم هذا البنـاء وهندسته، وفي طرائق أو وسائل الربط بين هذه المكونات، ويضاف إليها الجانب الرابع وهو الإعراب، وهو المنبئ عن صحة هذه التراكيب أو عدم صحتها، وهو أمارة صلاحيتها والكاشف عما يكون فيها من غموض أو لبس.

- الوقوف على قضايا وقوانين الإعراب الموجودة في النص، وكذلك القضايا الصرفيـة، مع التركيز على أسس الاستنتـاج وقواعد الاستقراء، وقواعد التعميـم لنظام اللغة، ومجالات التطبيق، هذا بالإضافة إلى الوقوف على المعايـير والقيم ونواحي الجمال في النص، مع ملاحظة ألا يخصص لكل مفهوم نحوي نصـ قائم بذاته، حتى لا تلوى أعناق النصوص أو تصطنع لخدمـة النحو، وإنما يدرسـ في كل نص ما يحتويه من الأساليب النحوية والبلاغية المنشودة.

- حفظ النص حفظًا جيدًا -إن كان من القرآن أو السنة أو الأدب شعره ونثره-، بحيث ينطبع في نفس المتعلم، فيقتبس منه، وينسج على منواله في كلامه وكتابته.

- التعبير كتابة عن موضوع النص بعد دراسته والقراءة حوله.

- أن يحاط المتعلم ببيئة لغوية عربية سليمة في كل جوانب المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها.

بهذه الطريقة التطبيقية الواقعية يمكن أن يصبح الطالب قادراً على تمثل ما تعلمه في كلامه، وتتكون لديه الملكة اللسانية الصحيحة.

نتائج البحث:

عرض البحث لمظاهر ضعف طلاب الجامعات في الأداء اللغوي.كما عرض لأهداف تدريس النحو في الجامعات والأسس التي يقوم عليها تدريسه.

وفي محاوله لتقديم رؤية مستقبلية لتدريس النحو في الجامعات العربية عرض البحث لما يجب أن نتعلمه من النحو، وما الذي يجب ألا نتعلمه منه، والكيفية التي يجب أن يدرس بها النحو، لتحقق الهدف المنشود من وراء تدريسه، وقد بدا واضحاً أن هذه الكيفية تحتاج إلى جهد كبير لتحقيقها بدءًا من تجميع النصوص المختارة لتطبيق القواعد النحوية عليها، وتقسيم هذه النصوص وترتيبها بعناية فائقة لاستيفاء جميع قواعد النحو، والاستفادة من خبرات التربويين والخبراء وجهودهم في وضع التدريبات على هذه القواعد التطبيقية.

كما لفت البحث بصورة ضمنية إلى أهمية إعداد المعلم الجامعي القادر على تطبيق هذا المنهج بالصورة الصحيحة التي تحقق الهدف المنشود، فإعداد المعلم وتأهيله لأداء هذه المهمة لا يقل شأناً عن وضع المنهج.

ومـع تأكيد العنايـة بوضع المنهج وإعـداد المعلم، فلا مفر مـن إعداد الطالب المستقبـل لهـذا المنهج، وهذا مـا يحتم الإقرار بضـرورة إصلاح مناهـج النحو في التعليـم العـام بحيث يشعر الطالب بقيمـة دراسة لغته وإتقانهـا وأهميتها بالنسبة إليـه في كل مجالات حياته فصلاح النهاية مبني على صلاح البداية فيكون الطالب الجامعـي قادراً على تعليم النحو العربـي في المستقبل لطلابه وبذلك تكتمل أضلاع المثلث التعليمي: المعلم والمتعلم والمنهج.

توصيات ومقترحات:

يوصي البحث الحالي بما يلي:

١. أن يكـون معلِّـم اللغـة العربية قـدوة حسنـة في التزامه بالنطـق العربي الفصيـح؛ لتعويد الطلاب على سماع الأساليـب النحوية العربية ومن ثَمَّ محاكاتها.

٢. إلغـاء كل مـا ليس من شأنه إحـداث التغييرات في طريقـة كتابة أو لفظ التعبـير، أو فَهمـه؛ لتوفـير الجُهد علـى الطالـب، وتركيزه علـى إدراك القواعد التي تؤثِّر في طريقة لفظ الكلمات والجمل وكتابتها.

٣. الإشـارة إلى اللفتـات النحويـة في دروس العربيـة الأخرى مثـل الأدب والتعبـير حتـى يُمارس الطالـب تطبيق تلك القواعـد التي تعلَّمهـا أثناء معايشة النصوص العربية.

٤. إعطـاء الطلاب فرصـة أكبرَ لكتابـة نصوص عربية ذاتيـة، وتصويبهم وإرشادهم إلى مواطن الخطأ للعمل على تجنُّبها في كتابات قادمة.

٥. البُعـد قـدر الإمكان عن النهـج الفلسفـي والمنطقي في تدريـس القواعد النحويـة والتركيز على الاستقراء الذي ينتقـل بالطالب من الأمثلة إلى القاعدة وهذا من الوسائل المساعدة على فَهْم القاعدة، ومِن ثَمَّ تطبيقها فتصبح أكثر بقاء في الذاكرة.

٦. ربْط القواعد النحوية بإفادتها في مجال المعنى، وبيان أثر التغيُّر النحوي على تغيُّر المعاني المتضمنة.

٧. ربط النحو بالبديهيات اللغوية مثل التفريق بين المنصوبات: حال، تمييز، ظرف، مفعول به، مفعول مطلق، مفعول لأجله، بعيدًا عن التعقيد في كتب النحو.

٨. أن يكون التدريس مصحوبًا بالممارسة الجيّدة، والتطبيق المؤازر للمادة النظرية فيدرس النحو على أساس أنّه مادّة فكر، يجب فهمه، واستيعابه وبذلك نتحول به من النحو النصي إلى نحوٍ أشمل وأكمل وأكبر نفعًا وأثرًا، يصنع الفكر، ويسهم في تذوُّق الكلام وبنائه ويحدث الألفة بينه وبين دارسه.

٩. أن يركِّز التقويم بأنواعه: المبدئي والمرحلي والنهائي على قياس مدى تحقّق الهدف من تدريس النحو وهو: التعبير العربي السليم نطقًا وكتابة وهذا ما يدفعهم الطلاب نحو التمرُّس بأساليب التعبير السليم، عن طريق قراءة النصوص وممارسة الكتابة بشكل أكبرَ، وهذا يعود بالفائدة على تحقيق الأهداف الأساسية من تعلُّم النحو.

هوامش البحث

١. علــي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة، دار الفكر العربي، ط٦، ٢٠٠٦م، ص٢١-٢٢.
٢. رشــدي أحمد طعيمــة: المرجع في تعليــم اللغة العربيــة للناطقين بلغــات أخرى. الجــزء الأول، جامعــة أم القــرى معهــد اللغة العربيــة، وحدة البحــوث والمناهج سلسلة دراسات في تعليم العربية (١٨)، ص٣٩٩.
٣. رشــدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع: تعليم العربية والدين بين العلم والفن. القاهرة دار الفكر، ٢٠٠١م ص٥٣.
٤. عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الرابعة عشر، ١٩٩١م، ص٢٠٣.
٥. عبده الراجحي: مهارات العربية في النحو والصرف، مؤسسة جائزة عبد العزيز سعودٍ البابطين للإبداع الشعري، ٢٠٠٧م، ص٧.
٦. نقــلاً عن رشدي طعيمــة: المهارات اللغويــة: مستوياتها -صعوباتهــا- تدريسها. القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٤م، ص١٥٩.
٧. سليمان إبراهيم العايد: تدريس النحو بين الجمود وعد الرغبة في التطوير. محاضرة ألقيت في الموسم الثقافي لكلية اللغة العربية في ١٤٣٢/٦/٢٠هـ. موقع بحوث نحوية.
٨. نبيل علي: الثقافة العربية وعصر المعلومات. مرجع سابق ص٣٢٠.
٩. نبيل علي: الثقافة العربية وعصر المعلومات. مرجع سابق ص٣٢١.
١٠. من ذلك على سبيل المثال:

- فعاليات ندوة النحو العربي المشكلات والحلول التي عقدتها كلية المعلمين بحائل بالتعــاون مع إدارة التعليم وكلية التربيــة للبنات بحائل في الفترة من ١٤١٥/٧/١هـ إلى ١٤١٥/٧/١٢هـ.
- مؤتمر التعليم باللغة العربية في مجتمع المعرفة، معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة ٢٠٠٥م.
- مؤتمــر كليــة اللغة العربيــة بجامعة أم القــرى بعنوان: علــوم العربية في التعليــم الجامعــي بــين التحصيل المعــرفي والتكويــن المهــاري من ٢٧-١٤٣٤/٥/٢٩هـ الموافق ٨-٢٠١٣/٤/١٠م.

- مؤتمر "النّحو العربيّ بين النّظريّة والتّطبيق" في أكاديميّة القاسميّ، فلسطين، يناير ٢٠١٤م.

١١. ظبية السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة. القاهرة الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٢م، ص٢٧،٢٨.

٢١. حسن جعفر الخليفة: فصول في تدريس اللغة العربية. الرياض،مكتبة الرشد الطبعة الرابعة، ٢٠٠٤م، ص ٣٤٢.

٣١. تمام حسان: اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، الطبعة الرابعة، ١٤٢١هـ/٢٠٠١م، ص ٩.

٤١. رشدي طعيمة: المهارات اللغوية. مرجع سابق.ص١٩٢.

٥١. د. محمد عيد: المظاهر الطارئة على الفصحى، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٠م، ص ١٢.

٦١. انظر: الصبان: حاشية الصبان على الأشموني، ج١/ص ١٦، خالد الأزهري: شرح التصريح على التوضيح ج١/ ص ١٤، الخضري: حاشية الخضري على ابن عقيل، ج١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٨م، ص١١.

٧١. عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، تحقيق: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي- مطبعة المدني، القاهرة، الطبعة الثالثة ١٤١٣هـ/١٩٩٢م، ص ٨١.

٨١. أحمد درويش: دراسة في الأسلوب بين المعاصرة والتراث، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٨٨، ص ١٠٤.

٩١. علي أحمد مدكور ورشدي طعيمة وإيمان هريدي: المرجع في مناهج تعليم للغة العربية للناطقين بلغات أخرى. القاهرة، دار الفكر العربي ٢٠١٠م، ص٢٧١.

٠٢. حسن جعفر الخليفة: فصول في تدريس اللغة العربية. الرياض،مكتبة الرشد الطبعة الرابعة، ٢٠٠٤م، ص ٣٤٢.

١٢. انظر: علي أحمد مدكور: التربية وثقافة التكنولوجيا، القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، ١٤٢٣هـ، ٢٠٠٣م، ص١٦٠ ـ ١٦٣.

٢٢. كمال بشر، التفكير اللغوي بين القديم والجديد، دار غريب، القاهرة، ٢٠٠٥م، ٣٢٦-٣٢٧.

٣٢. حسن جعفر الخليفة: فصول في تدريس اللغة العربية. الرياض، مكتبة الرشد الطبعة الرابعة، ٢٠٠٤م، ص ٣٤٢.

٤٢. على مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص ٢٨٣.

٥٢. ابن خلدون؛ عبد الرحمن بن محمد: تاريخ ابن خلدون (ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر)، تحقيق خليل

شحـادة، الجـزء الأول (المقدمـة)، دار الفكـر، بـيروت، لبنان، الطبعـة الثانية ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م، ص٧٦٤-٧٦٥.

٦٢. المرجع السابق، ص٧٧٤.

٢٧. ظبية سعيد السليطـي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠٠٢، ص ١٦٩.

٨٢. حسـن جعفر الخليفة: فصـول في تدريس اللغة العربيـة. الرياض،مكتبة الرشد الطبعة الرابعة، ٢٠٠٤م، ص ٣٤٢.

٩٢. علـى أحمد مدكور وآخران: المرجع في مناهج تعليم للغة العربية للناطقين بلغات أخرى. القاهرة، دار الفكر العربي ص٢٩٣.

٠٣. نبيل على: الثقافة العربية وعصر المعلومات، مرجع سابق، ص ٢٦٩.

١٣. عبـد القاهـر الجرجاني(ت٤٧١هـ): دلائل الإعجاز .تحقيـق محمود شاكر، ط الثالثة، القاهرة ، دار المدني، ١٤١٣هـ، ١٩٩٢م ١/ ٤١٨.

٢٣. شريف محمد جابر: مشكلات تدريس النحو العربي وعلاجها. رابط بحث:

1. http://www.alukah.net/literature_language/0/46327/

٢. نبيل على: الثقافة العربية وعصر المعلومات، ص٢٣٩.

٣. حسن جعفر الخليفة: فصول في تدريس اللغة العربية. مرجع سابق، ص٣٥٥.

٤. حسن جعفر الخليفة: فصول في تدريس اللغة العربية. مرجع سابق، ص٣٥٥.

٥. نبيل علي: الثقافة العربية وعصر المعلومات. مرجع سابق، ص٢٦٩-٢٧٠.

٦. حسن جعفر الخليفة: فصول في تدريس اللغة العربية. مرجع سابق، ص٢٥٦-٣٥٧.

٧. محمـد حماسة عبد اللطيـف: النحو والدلالـة، دار الشروق، القاهـرة، الطبعة الأولى، ١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م، ص ٢٧.

٨. تمام حسان: اللغة بين المعيارية والوصفية، ص ١١.

٩. كمال بشر: التفكير اللغوي بين القديم والجديد، ص ٤٩٥.

٠١. محمد عيد: في اللغة ودراستها، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٤م، ص ١٩٩-٢٠٠.

١١. انظـر: تمام حسـان: مناهج البحث في اللغة، القاهـرة، مكتبة الأنجلو، ١٩٥٥م، ص ١٦-١٨.

١٢. الشيخ محمد الطنطـاوي: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، مكتبة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠٠٥م/ ١٤٢٦هـ، ص ٢٠.

١٣. محمد عيد: في اللغة ودراستها، ص ٢٠١.

١٤. تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الخامسة ١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م ، ص ١٤.
١٥. عباس حسن: النحو الوافي، ج١، دار المعارف، القاهرة، الطبعة التاسعة، ص ٤.
١٦. على مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص ٢٨٥.
١٧. ابن مضاء: الرد على النحاة، ص ٧٢.
١٨. د.على مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص ٢٨٧.
١٩. علي مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص ٢٩٦.
٢٠. انظر: عباس حسن: النحو الوافي، ج١، ص ٥-٩.
٢١. محمود رشدي خاطر وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار المعرفة، القاهرة، ١٩٨١م، ص ٢٣٧.
٢٢. ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص ٢٧.
٢٣. جرهارد هلبش: تاريخ علم اللغة الحديث، ترجمة سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ص ٣٢٠.
٢٤. انظر: كمال بشر: التركيب اللغوي بين القديم والجديد، ص ٤٣٧-٤٤٢.
٢٥. انظر: كمال بشر: التركيب اللغوي بين القديم والجديد، ص ٤٤٢-٤٤٧.
٢٦. انظر: كمال بشر: التركيب اللغوي بين القديم والجديد، ص ٤٤٧-٤٥٦.
٢٧. علي مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص ٢٩٧.
٢٨. انظر: علي مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص ٣٠١-٣٠٦.
٢٩. ابن خلدون: تاريخ ابن خلدون، ج١/ ص ٧٥٤.
٣٠. ابن خلدون: تاريخ ابن خلدون، ج١/ ص ٧٥٣.
٣١. ابن خلدون: تاريخ ابن خلدون، ج١/ ص٧٧٢، ٧٧٣.
٣٢. كمال بشر: التفكير اللغوي بين القديم والجديد، ص ٤٩٢-٤٩٣.
٣٣. د. كمال بشر: التفكير اللغوي بين القديم والجديد، ص ٤٩٤.
٤٣. محمد حسين خاقو، وسعاد سالم السبع، بحث بعنوان: مدخل مقترح لتدريس النحو والصرف في التعليم الجامعي من خلال تحديد المفاهيم النحوية – الفاعل أنموذجاً، مجلة الدراسات الاجتماعية، العدد الثالث والعشرون، عدد خاص، أبريل ٢٠٠٧، ص٢٤١.
٥٣. انظر: تمام حسان: مناهج البحث في اللغة، ص١٩٤- ١٩.
٣٦. كمال بشر: التفكير اللغوي بين القديم والجديد، ص ٤٢٢-٤٢٣.
٣٧. انظر: د. علي مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص ٣٠٨-٣٠٩.
٣٨. عباس حسن: النحو الوافي، ج١، ص ١.

المصادر والمراجع

١. الأزهري؛ الشيخ خالد: شرح التصريح على التوضيح، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م.

٢. أحمد درويش: دراسة في الأسلوب بين المعاصرة والتراث، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ، ١٩٨٨.

٣. تمام حسان: اللغة بين المعيارية والوصفية، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الرابعة، ١٤٢١هـ/٢٠٠١م.

٤. تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الخامسة ١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م.

٥. تمام حسان: مناهج البحث في اللغة، القاهرة، مكتبة الأنجلو، ١٩٥٥م.

٦. الجرجاني؛ أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد: دلائل الإعجاز، تحقيق: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي- مطبعة المدني، القاهرة، الطبعة الثالثة ١٤١٣هـ/١٩٩٢م.

٧. جرهارد هليش: تاريخ علم اللغة الحديث، ترجمة سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

٨. حسن جعفر الخليفة: فصول في تدريس اللغة العربية. الرياض،مكتبة الرشد الطبعة الرابعة، ٢٠٠٤م.

٩. الخضري؛ الشيخ محمد: حاشية الخضري على شرح ابن عقيل، ج١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٨م.

٠١. ابن خلدون؛ عبد الرحمن بن محمد: تاريخ ابن خلدون (ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر)،

تحقيق خليل شحادة، الجزء الأول (المقدمة)، دار الفكر، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.

١١. رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. الجزء الأول ،جامعة أم القرى معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج سلسلة دراسات في تعليم العربية (١٨).

١٢. رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية: مستوياتها -صعوباتها- تدريسها. القاهرة، دار الفكر العربي،٢٠٠٤م.

١٣. رشدي أحمد طعيمة، ومحمد السيد مناع : تعليم العربية والدين بين العلم والفن. القاهرة دار الفكر،٢٠٠١م.

١٤. سليمان إبراهيم العايد: تدريس النحو بين الجمود وعد الرغبة في التطوير. محاضرة ألقيت في الموسم الثقافي لكلية اللغة العربية في ١٤٣٢/٦/٢٠هـ، موقع بحوث نحوية.

١٥. شريف محمد جابر: مشكلات تدريس النحو العربي وعلاجها. شبكة الألوكة، رابط بحث: http://www.alukah.net/literature_language/0/46327

١٦. الصبان؛ محمد بن علي: حاشية الصبان على الأشموني، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، د.ت.

١٧. ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠٠٢م.

١٨. عباس حسن: النحو الوافي، الجزء الأول، دار المعارف، القاهرة، الطبعة التاسعة.

١٩. عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الرابعة عشر، ١٩٩١م.

٢٠. عبده الراجحي: مهارات العربية في النحو والصرف، مؤسسة جائزة عبد العزيز سعود البابطين للإبداع الشعري، ٢٠٠٧م.

٢١. علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الثالثة، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م.

٢٢. علي أحمد مدكور: التربية وثقافة التكنولوجيا، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٢٣هـ، ٢٠٠٣م.

٣٢. علي أحمد مدكور، ورشدي طعيمة وإيمان هريدي: المرجع في مناهج تعليم للغة العربية للناطقين بلغات أخرى. دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠١٠م.

٤٢. علي عبد الواحد وافي: فقه اللغة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، الطبعة الثانية، ٢٠٠٠م.

٥٢. كاترين فوك: مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة، ترجمة المنصف عاشور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٨٤

٦٢. كمال بشر: التفكير اللغوي بين القديم والجديد، دار غريب، القاهرة، ٢٠٠٥م.

٧٢. محمد حسين خاقو، وسعاد سالم السبع: مدخل مقترح لتدريس النحو والصرف في التعليم الجامعي من خلال تحديد المفاهيم النحوية – الفاعل أنموذجا، مجلة الدراسات الاجتماعية، العدد الثالث والعشرون، عدد خاص، أبريل ٢٠٠٧.

٨٢. محمد حماسة عبد اللطيف: النحو والدلالة، دار الشروق، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م.

٩٢. الشيخ محمد الخضر حسين: دراسات في العربية وتاريخها، المكتب الإسلامي- مكتبة دار الفتح، دمشق، الطبعة الثانية، ١٣٨٠هـ/١٩٦٠م.

٣٠. الشيخ محمد الطنطاوي: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، مكتبة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠٠٥م/ ١٤٢٦هـ.

٣١. محمد عيد: في اللغة ودراستها، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٤م.

٢٣. ـــ: المظاهر الطارئة على الفصحى، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٠م.

٣٣. محمود رشدي خاطر (وآخرون): طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، ١٩٨١م.

٤٣. محمود فهمي حجازي: علم اللغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة (بدون ت).

٣٥. ابن مضاء القرطبي: الرد على النحاة، تحقيق د. شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثانية، ١٩٨٢م.

٣٦. مهدي المخزومي: في النحو العربي: نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، بيروت – لبنان، الطبعة الثانية ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

٧٣. نبيل علي: الثقافة العربية وعصر المعلومات رؤية مستقبل الخطاب العربي، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد ٢٦٥، يناير ٢٠٠١.

المبحث الخامس

فاعلية دمج برنامج الكورت أثناء تدريس موضوعات مقرر الأدب الأندلسي على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبدالعزيز

إعداد

د. وفاء بنت حافظ العويضي(*)

(*) أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك: كلية التربية - جامعة الملك عبد العزيز.

المستلخص

فاعلية دمج برنامج الكورت أثناء تدريس موضوعات مقرر الأدب الأندلسي على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز.

هدَفَ البحث إلى قياس فاعلية دمج برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) ضمن موضوعات الأدب الأندلسي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة؛ ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ثم أعدت خطة تدريسية لدمج مهاراته أثناء تدريس موضوعات مقرر الأدب الأندلسي، وبعد تحكيم خطة الدمج، وإجراء التعديلات اللازمة عليها ثم تنفيذها خلال عشر أسابيع دراسية في كل أسبوع محاضرتين تلقت فيها الطالبات: تدريبات برنامج الكورت مدمجة مع موضوعات مقرر الأدب الأندلسي. ولقياس فاعلية دمج برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات؛ تم استخدام اختبار التفكير الناقد لجوردن واطسن وإدوارد جلاسر watsono&glaserوبلغ عدد مفرداته (١٥٠) سؤالاً لقياس مهارات التفكير الناقد التالية: معرفة الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشاتوالاستنباط والاستنتاج؛ثم طُبق الاختبار -قبل البدء بتنفيذ دمج البرنامج- على عينة البحث المكونة من (٣٥) طالبة من طالبات قسم اللغة العربية اللاتي يدرسن مقرر الأدب الأندلسي بجامعة الملك عبد العزيز، ثم أُعيد تطبيق الاختبار بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج وأثبتت نتائج التحليل الإحصائي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث، في مجمل اختبار التفكير الناقد ولكل بُعد من أبعاده لصالح التطبيق البعدي؛ مما يدل على فاعلية

دمج برنامج الكورت الأول توسيعة مجال الإدراك أثناء تدريس مقرر الأدب الأندلسي علـى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات ومـن أهم توصيات البحث: دمج دروس برنامج الكورت المتبقية – التنظيم، والإبداع، والتفاعل، والعواطف، والفعل- ضمـن مقـرر الأدب الأندلسـي وبقية مقـررات قسم اللغـة العربيـة، وعقد دورات تدريبيـة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعـة لتنمية مهاراتهم في دمج برامج التفكير الأخرى أثناء تدريسهم المقررات الجامعية.

الكلمات المفتاحية: برنامج الكورت، مهارات التفكير الناقد، الأدب الأندلسي.

د. وفاء بنت حافظ العويضي
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك
بكلية التربية- جامعة الملك عبد العزيز
walayaidi@kau.edu.sa

مقدمة البحث

يشغل تعليم اللغة العربية مكانة مرموقة في التعليم الجامعي بوصفها اللغة الأم التي يجب ان يتقنها خريجوا الجامعات، وتخصص الجامعات لتحقيق هذه الغاية مقررات أساسية يجب أن يجتازها الطالب للتخرج من الجامعة لجميع التخصصات.

ويدرس الأساتذة طلبتهم تلك المقررات غافلين عن وظيفة اللغة الأساسية في كونها أداة التفكير الأولى حيث ارتبط التفكير باللغة فهي وسيلة التعبير عنه(فتحي، محمود، علي: ١٩٨١م)، ولكن كيف يتسنى للطلبة تعلّم مهارات التفكير المتعددة؟ وتعلم محتوى مقررات اللغة العربية التي يدرسونها بالجامعة؟ فإما أن يتعلموا المحتوى أو يتعلموا مهارات التفكير ضمن برامج تفكير مستقلة.

ولعل ما يمكن أن يجمع بين تعلّم المحتوي الدراسي لمقرر اللغة العربية ومهارات التفكير؛ ظهور مصطلح الدمج في عام ١٩٨٥م لوصف التقنية التي يستخدمها بعض المدرسين لتعليم طلابهم مهارات التفكير بالولايات المتحدة الأمريكية، وهي تقنية تعتمد على تضمين مهارات التفكير المحددة في برامج تعليم التفكير المستقلة، وتقديمها للطلاب في سياق المحتوى الذي يتعلمونه سواء كان تاريخاً أو علوماً أو دراسة في اللغة أو الأدب، حيث يقوم المدرسون بتوجيه طلابهم على الاشتراك في التفكير العميق في محتوى شبيه بذلك، مثل: أن يفكر الطلاب في إيجابيات وسلبيات فكرة ما وردت في المحتوى العلمي الذي يدرسونه أو يفكروا في وضع خطط لتنفيذ فكرة أخرى وردت في نفس محتوى المقرر...إلى آخره.

وبعد مرور ربع قرن زاد الاعتقاد بأن دمج مهارات التفكير ضمن المحتوى الدراسي يجعل تعلّم المحتوى الدراسي بالنسبة للطلاب أكثر عمقاً (روبرت

وسانـدرا، ٢٠٠٥) ، خاصـة وأن التطـور العالمـي المتسارع في مجال أبحـاث الدماغ ومهـارات التفكير وكيفية حـدوث التعلم، أسفر عن نظريـات وبرامج تسعى لتعليم الإنسـان التفكـير السليم وتدربه علـى استخـدام أدوات التفكـير المناسبة لاتخاذ قراراتـه وحل مشكلاته وتقديم أفكار مبدعـة تسهم في تقدم البشرية.وباستعراض الأدب التربـوي للبحـث عـن أفضـل البرامج التي لهـا أثر فاعـل في تنمية مهارات التفكير، وجدت الباحثة أن برنامج الكورت هو أكثر البرامج تأثيرًا في تنمية مهارات التفكير الناقد حسب الدراسات العلمية.

على الرغم من العلاقة الوطيدة بين اللغة والتفكير باعتبار أن من وظائف اللغة تثبيـت الفكر والتعبير عنه (فتحي، محمود، علي: ١٩٨١م) ، إلا أن الباحثة لاحظت انصراف طالبات قسم اللغة العربية نحو استظهار المعلومات دون ممارسة مهارات التفكـير المستهدفـة وإتقانهـا ضمن المقرر الدراسـي، مما أدى إلى تـدني مستوى مهـارات التفكير لديهـنّ، فهنّ يردّنَ قول الصواب الموجـود بالكتب بعد حفظه دون الاهتمـام بمعرفة الافتراضـات التي تتضمنها أفكار المحتـوى التعليمي أو تفسيرها وتقويمهـا، أو استنباط أفكار أخـرى أو محاولة لاستنتاجها... وذلك ما أكدته عينة من أستاذات قسم اللغة العربية في مقابلة جماعية.

ولعل ضعـف مستوى طالبات قسم اللغة العربية في مهـارات التفكير النـاقد– كالملاحظـة والتقـويم، والتحليل، والبرهـان والاستنتاج، والتفسـير والتعليل–مرده إلى الموقـف السلبي الذي تتخذنه إزاء المحتوى التعليمـي الذي يدرسنه؛ وقد تدعم الأستـاذة ذلـك الموقف بسبب عـدم إدراكها لأساليب دمج مهـارات التفكير ضمن المقـرر الدراسي، ومن الشواهد التـي تأكدت لدى الباحثة علـى ذلك الاستنتاج ما ذكرتـه أستاذات قسم اللغـة العربية بجامعة الملك عبد العزيـز في مقابلة جماعية عقدتهـا الباحثة معهن:أكدّن فيها أن مهـارات التفكير هي مهارات فطرية تنمو مع الطالبات وأن المقررات الجامعية إنما وضعت لتزويد الطالبات بالمعلومات الضرورية

لامتلاك أدوات التخصص وليس هناك وقت لتنميه مهارت تفكير لدى الطالبات،ولا موضوعات مناسبة لذلك ضمن المقررات الدراسية بقسم اللغة العربية.

ولقد آن الأوان لاستخدام منحى منهجي بديل لتدريس الأدب، يمتاز بسمة الانفتاح وقدرته على استيعاب كل المفاهيم والنظريات المستجدة(جميل، ٢٠١٤م) ومقرر الأدب الأندلسي غني بالمعلومات والأفكار والحقائق التي يمكن استغلالها ببساطة لتنمية مهارات تفكير الطلبة أثناء دراسته؛ والأنظمة التعليمية في الجامعات اليوم تعنى عناية بالغة بتنمية مهارات التفكير لدى طلابها؛ فعلى سبيل المثال: تسعى جامعة الملك عبد العزيز إلى أن تكون جامعة بحثية من الطراز الأول على مستوى العالم، ولكي تتحقق رؤيتها ورسالتها يجب العناية بتنمية مهارات التفكير وعلى الأخص مهارات التفكير الناقد لدى طلابها على اختلاف تخصصاتهم.

ونظراً لتفاقم انجراف الجيل نحو الأفكار الضالة والمنحرفة التي تسببت في حروب ومنازعات لانهاية لها على مستوى الشعوب وأفراد المجتمع الواحد، أصبح من الضروري أن تتصدى الجامعات لمواجهة انحراف أفكار الطلبة؛ من خلال دمج مهارات التفكير ضمن المقررات الجامعية، والعمل البحثي الجاد لتكوين صورة واضحة عن مهارات التفكير، وسبل دمجها في التدريس بحيث ينعكس أثرها إيجابيا على مهارات التفكير لدى الطلبة ويتمكنون من استخدامها في حياتهم المستقبلية.

ومما يساعد الأساتذة في تدريب طلابهم على ممارسة مهارات التفكير الناقد، ظهور برامج تعليم التفكير،ومن أشهر تلك البرامج برنامج الكورت (cort) للعالم إدوارد ديبونو الذي أثبتت معظم الدراسات فاعليته في تنمية مهارات التفكير الناقد.

مشكلة البحث:

في ظل وجود الانحرافات الفكرية وجماعات الإفساد الفكري في معظم وسائل الاتصال، تبرز ضرورة تدريس التفكير وتنميته من خلال المقررات الجامعية،

وتوفير بيئة تعليمية مشجعة على التفكير. ويعتبر الاهتمام بتنمية مهارات التفكير في العملية التعليمية هدفاً من أهداف المقررات الدراسية، ولكن تتفاوت عمليات الاهتمام بها بحسب طبيعة كل مقرر دراسي بسبب أن مهارات التفكير تتدرج من البساطة إلى التعقيد حسب أهداف تدريس كل مقرر ونوع التفكير الذي تثيره المواقف التعليمية (كرم، ١٩٩٢م)، وتعتقد الباحثة أنّ مقررات قسم اللغة عربية بجامعة الملك عبد العزيز تسهم في تحقيق ذلك الهدف؛ حيث تؤكد الأهداف العامة لمناهج اللغة عربية على ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد وتوظيفها في المشكلات التي تواجه الفرد والمجتمع؛ومما يشجع ويحث على ضرورة تدريس التفكير والتدريب عليه باستخدام برنامج الكورت ما أوصت به الدراسات كدراسة كلمن: (علي،١٤٢٣هـ) و(وليد، ١٤٢٨هـ)، وما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات: كدراسة بيرسون (pearson,1991)، ودراسة كريس (kress,1992)، ودراسة جيلبرت (gilbert,1993) وهو: وجود حاجة ملحة لدى الطالبات بالكليات والجامعات على ممارسة مهارات التفكير بصفة عامة ومهارات التفكير الناقد بصفة خاصة في مجال الدراسات الإنسانية.

وقد لاحظت الباحثة من خلال تدريسها بعض طالبات قسم اللغة العربية، ضعف دافعيتهن نحو ممارسة مهارات التفكير التي ظهرت في عزوفهن عن الإجابة عن الأسئلة؛سواء التي تقيس مستوى التذكر أو التي تقيس مستويات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم؛ وهذه الملاحظة أكدتها أستاذات قسم اللغة العربية عام ٢٠١٤م؛ فمعظم الطالبات مستمعات ودورهن سلبي في العملية التعليمية برمتها ؛ لذا رأت الباحثة ضرورة إجراء هذه الدراسة عن طريق تدريب الطالبات بقسم اللغة العربية على برنامج كورت "توسعة مجال الإدراك" بدمجه ضمن مقرر الأدب الأندلسي وتحديد فاعليته في تنمية مهارات التفكير الناقد لديهن.

وتتحدد مشكلة البحث في الإجابة على الأسئلة التالية:

س١- ما درجة توفر مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة؟.

س٢- ما فاعلية دمج برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) ضمن مقرر الأدب الأندلسي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز؟.

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

١. ما فاعلية دمج برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) ضمن مقرر الأدب الأندلسي لتنمية مهارة معرفة الافتراضات لدى عينة من طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز؟

٢. ما فاعلية دمج برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) ضمن مقرر الأدب الأندلسي لتنمية مهارة التفسير لدى عينة من طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز؟

٣. ما فاعلية دمج برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) ضمن مقرر الأدب الأندلسي لتنمية مهارة تقويم المناقشات لدى عينة من طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز؟.

٤. ما فاعلية دمج برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) ضمن مقرر الأدب الأندلسي لتنمية مهارة الاستنباط لدى عينة من طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز؟.

٥. ما فاعلية دمج برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) ضمن مقرر الأدب الأندلسي لتنمية مهارة الاستنتاج لدى عينة من طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز؟.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- وصف خطة دمج مهارات برنامــج كورت (توسعة مجال الإدراك) لتعليم مهارات التفكير من منطلقــات معرفية تضمنتها موضوعات مقرر الأدب الأندلسي.
- تحديد فاعلية دمج برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) ضمن مقرر الأدب الأندلســي لتنميــة مهارات التفكير الناقــد: (معرفة الافتراضات، والتفســير، وتقويم المناقشــات، والاستنباط، والاستنتــاج) لدى عينة من طالبات قسم اللغة بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث الحالي في:

١. توضيــح إجراءات علمية وعمليــة موصوفة بدقة لتنميــة مهارات التفكير الناقــد في خطــة دمــج برنامــج كورت ضمــن موضوعــات مقــرر الأدب الأندلســي مما يجعلــه نموذجاً عملياً يستخدمه الأساتــذة عند تدريس المقررات الجامعية.

٢. تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات بقسم اللغة العربية، بما يكفل تحصينهن ضد أي أفكار أو تيارات فكرية هدامة؛ من خلال تمكينهن من الاستقلال الفكري عند الحكم على الأمور والأحداث.

٣. تسهــم أداة ونتائــج البحث الحالي في تطوير تدريــس المقررات الجامعية بالمملكــة العربية السعودية وفق الاتجاهــات والنظريات التربوية الحديثة نحو تعليم مهارات التفكير، ووفق البرامج العالمية.

متغيرات البحث:

١. المتغير المستقل: دمج برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) لتعليم التفكير أثناء تدريس مقرر الأدب الأندلسي.

٢. المتغير التابع:مهارات التفكير الناقد (معرفة الافتراضات، التفسير،تقويم المناقشات،الاستنباط، الاستنتاج).

حدود البحث:

التزم البحث بالحدود التالية:

الحدود البشرية: عينة من طالبات قسم اللغة العربية للعام الدراسي الجامعي ١٤٣٥هـ.

الحدود المكانية: جامعة الملك عبد العزيز بجدة ، كليات الفروع بالفيصلية.

الحدود الموضوعية كالتالي:

- الجزء الأول من برنامج كورتCORT لتعليم التفكير (توسعة مجال الإدراك).
- تطبيقات الدمج من محتوى مقرر الأدب الأندلسي.
- مهارات التفكير الناقد التالية: معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج.

مصطلحات البحث:

١. الفاعلية: يقصد بها في هذا البحث حجم التأثير الذي يحدث نتيجة لاستخدام البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التفكير الناقد. ويقاس حجم التأثير في البحث الحالي بحساب مربع إيتا ($\eta2$) (kiess,h,1989) ثم حساب قيمة نسبة الكسب المعدل لبليك (جيرولد، ١٩٩١م).

٢. التفكير الناقد: يلتزم البحث بتعريف واطسن وجلاسر watsono&glaser حيث يعرفان التفكير الناقد بأنه: "المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق

أو الآراء في ضوء الأدلة التي تسندها، بدلاً من القفز إلى النتائج، ويتضمن بالتالي معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة، والوصول إلى نتائج سليمة، واختبار صحة النتائج وتقويم المناقشات بطريقة موضوعة خالصة" (فاروق وممدوح، ١٩٨٢م) وسوف يقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار التفكير الناقد.

٣. برنامج كورت cortلتعليم التفكير الناقد: برنامج كورت cort هو برنامج أعد لتوسعة إدراك الطلاب والمتدربين، وذلك باستخدام طريقة الأداة منهجاً وأسلوباً في تعليم التفكير، ويتكون من مجموعة من مهارات التفكير "أدوات التفكير"تتيح للطلاب والمتدربين الإفلات بوعي تام من أنماط التفكير المتعارف عليها، وذلك برؤية الأشياء والمواقف والأفكار ووجهات النظر والمشكلات بشكل أوضح.

ويتكون البرنامج من دليل للبرنامج وستة أجزاء هي: توسعة مجال الإدراك، والتنظيم، والتفاعل، والإبداع، والمعلومات،والعواطف، والعمل؛ ويستغرق التدريب عليها مدة زمنية تتراوح بين٢-٣ سنوات (دي بونو،١٩٩٨م).

وتعرف الباحثة برنامج كورت cort بأنه عبارة عن مجموعة من أدوات التفكير التي تتيح لطالبات اللغة العربية رؤية الأشياء بشكل أوضح وأوسع، بحيث يصبح تفكيرهن متشعباً عن طريق التدريب على مهارات الجزء الأول والثالث (توسعة مجال الإدراك، التفاعل) بالدروس العشرة في كل جزء.

الإطار النظري:

اتجهت النظم التعليمية إلى تدريس مهارات التفكير وفق أحد ثلاثة اتجاهات لتعليمه وتعلمه (فتحي، ١٩٩٩):

الاتجاه الأول: يتم فيه تعليم مهارات التفكير بصورة مباشرة من خلال مقرر دراسي مستقل.

الاتجاه الثاني: يتم فيه تعليم مهارات التفكير من خلال مقررات دراسية تدمج ضمنها مهارات التفكير.

الاتجاه الثالث: يجمع بين الرأيين؛ فيتم فيه تعليم مهارات التفكير بشكل مستقل، ثم تطبق على المقرر الدراسي ليشكل تعليم مهارات التفكير حسب هذا الاتجاه منحى تكاملي،وهذا ما أشار إليه (حسني، ٢٠٠١م) وهو ضرورة تنويع إستراتيجيات تدريس التفكير والاستعانة بالمواد الدراسية بحيث يتعمق فهمها لدى التلاميذ وتزداد درجة تحصيلهم فيها.

وهذا الإطار النظري يسلط الضوء على: برنامج الكورت، وأساليب تعليم التفكير ، والتفكير الناقد ومهاراته، كالتالي:

١. برنامج كورت cort **لتعليم التفكير** The cort thinking program:

من أشهر البرامج العالمية التي أثبتت فاعليتها في تنمية أنواع متعددة من التفكير هو برنامج كورت لتعليم مهارات التفكير، ويتكون هذا البرنامج من ست وحدات تعليمية تمثل جوانب عديدة للتفكير، وتتألف كل وحدة من عشرة دروس صممت بحيث يغطى كل منها خلال حصة صفية تمتد إلى خمس وثلاثين دقيقة، ويحتاج تنفيذ البرنامج من سنتين إلى أربع سنوات، بمعدل درس واحد أسبوعياً. وفيما يلي عرض موجز للوحدات الست للبرنامج:

الوحدة الأولى- توسعة مجال الإدراكbreadth، وتهدف إلى تدريب الطلاب على التفكير في جميع جوانب الموقف بكل الطرق الممكنة من أجل توسعة دائرة الفهم والإدراك لديهم.

الوحدة الثانية- التنظيم organization، وتهدف إلى تنظيم عملية التفكير عند الطلاب.

الوحدة الثالثة- التفاعل interaction، وتهدف إلى تطوير عملية المناقشة والتفاوض لدى الطلاب لكي يستطيعوا تقويم مداركهم والسيطرة عليها.

الوحـدة الرابعـة- الإبـداع creativity، وتهـدف إلى تدريـب الطلاب على الهروب من حصر الأفكار وإنتاج أفكار جديدة.

الوحدة الخامسـة- المعلومـات والعواطـف information&feeling، وتركز على أهمية المشاعر والانفعالات على التفكير.

الوحدة السادسـة- الفعل action، وتهـدف إلى الاهتمام بعملية التفكير في مجموعها؛ بدءاً باختيار الهدف، وانتهاء بتشكيل الخطة لتنفيذ الحل.

وتعتـبر الوحـدة الأولى من برنامـج الكـورت (توسعة مجـال الإدراك) وحدة أساسيـة للبرنامج ويجـب أن تدرس قبل أي وحدة من وحداتـه الأخرى، وبعد ذلك يمكن استخدام بقية وحدات البرنامج بأي ترتيب. وفيما يلي عرض الوحدة الأولى:

توسعـة مجال الإدراك breadth:تم تصميـم الدروس في هذه الوحدة لمساعدة التلاميـذ على البدء في توجيـه أفكارهم بشكل هادف بدلاً مـن إطلاق ردود أفعال نحـو المعلومات الواردة والظروف الحادثة، وتتكون هـذه الوحدة من عشرة دروس؛ هي:

معالجـة الأفكار pmi: وتعلّم التلاميذ علـى فحص فكرة ما من خلال النقاط الإيجابية والسلبية المثيرة بدلاً من الحدية في القبول أو الرفض.

اعتبار جميع العوامل caf: ويتعلم التلاميذ بحث كل موقف بالنظر إلى العوامل الكامنة فيه وليس فقط الظاهر منها.

القوانـين rules: يستخـدم التلاميـذ الأداتـين الأوليـين في فحصـ القوانـين والعوامل الواجب النظر فيها لصنع القوانين الجديدة.

النتائج المنطقية ومـا يتبعها c&s: تثير الانتباه للمستقبل بالنظر إلى العواقب -الفوريـة وقصيرة المدى ومتوسطـة المدى وبعيدة المدى- لكل حـدث وخطة وقرار وقانون واكتشاف.

الأهدافago: تساعد التلاميذ على تصنيف أهدافهم وأهداف الآخرين، كما تلفت الانتباه والتركيز على الفكرة النابعة من الهدف وتميزها عن ردة الفعل.

التخطيط planning: يتعلم التلاميذ كيفية التخطيط باستخدام الأدوات التي تم الإشارة إليها سابقاً.

الأولويات المهمة الأولى fip: هذا الدرس يساعد التلاميذ على وضع الأولوية في اختيار الاحتمالات و البدائل.

البدائل والاحتمالات والخيارات apc: يتعلم التلاميذ استنباط البدائل والتفسيرات بدلاً من اللجوء إلى ردود أفعال عاطفية أو انفعالية مرتبطة بتفسيرات واضحة.

القرارات decisions: تطبق الأدوات السابقة الذكر على عملية اتخاذ القرارات.

وجهات نظر الآخرينopv: تقلل من الغموض الذي يكتنف شعور التلاميذ تجاه وجهات نظر الآخرين وذلك بتوجيههم نحو فحص متعمد لتلك النقاط التي تثيرها آراء الآخرين (دي بونو، ١٩٩٨م).

٢. أساليب تعليم مهارات التفكير:

أشار كل من ثائر (١٩٩٥م) وفتحي (٢٠٠٢م) ورشيد (١٤٢٨هـ) إلى أن هناك أسلوبين لتعليم التفكير، هما:

أولاً: تعليم التفكير بأسلوب مباشر: بحيث يكون على شكل مهارات مستقلة بذاتها عن محتوى المواد الدراسية.ومن أهم مزايا هذا الأسلوب أن التركيز يتم فيه على عملية التفكير ذاتها وليس على المحتوى التعليمي وهذا يساعد على توجيه انتباه المتعلم إلى المهارة المطلوبة، ويعتبر دي بونو debono من أبرز المؤيدين لهذا

الأسلـوب ومن أكـثر المعدين لبرامج تعليم التفكير، فقد قـدم برنامج الكورت cort لتعليـم التفكـير، بالإضافـة إلى برنامج المفكـر البـارع master thinker وبرنامج القبعات الست للتفكير six thinking hats وغيرها.

ثانيـاً: تعليـم التفكير بأسلوب الدمـج والتكامل: بمعنى أن تكـون عملية تعليم التفكـير بشـكل ضمني وغـير مباشـر -أي من خـلال المقـررات الدراسية-، ومن أهـم مزايا هـذا الأسلوب إمكانية الربط بين مهـارات التفكير ومحتويات المقررات الدراسيـة، ولفت الانتباه إلى الجوانب الجديـرة بالاهتمام والتعليم، وفيه اختصار للوقت والتكاليف في تعليم مهارات التفكير.

وقـد أشـار روبرت (١٩٩٧م) إلى أن الدروس تحقق هدفـاً ثنائياً هو تعليم التفكـير الماهر وإتقان أعمـق للمحتوى، إلا أن عملية الدمـج تحتاج إلى جهد كبير؛ وقد قامت الباحثة باتخاذ خطة تضمنت إجراءات تدريسية محددة في سبع خطوات مذكورة في نتيجة الإجابة عن السؤال الثاني لهذا البحث.

٣. التفكير الناقد:

يستخـدم النقـد للدلالـة علـى معان كثـيرة من أهمهـا: الكشف عـن العيوب والأخطاء، تعليق الحكم على الشيء أو الموقف حين توافر معلومات وأدلة كافية عنه، والتفكـير الناقـد عند فتحـي (١٩٩٩م) هو "نشاط عقلي مركـب محكوم بقواعد المنطـق والاستدلال، ويقود إلى نـواتج يمكن التنبؤ بها، وغايتـه التحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير أو محكات مقبولة، ويتألف من مجموعة من المهارات يمكن استخدامها بصورة منفردة أو مجتمعة، وتصنف ضمن ثلاث فئات هي:

"الاستقراء، الاستنباط،التقويم"؛ فكلمة criticalتعني: القدرة على التمييز أو إصـدار الأحكام(عمر،٢٠٠٣م)؛ ورغم الاختلافـات الظاهرة في معالجة الباحثين لمفهـوم التفكير الناقـد فقد استطاع فتحـي(٢٠٠٢م) تحديد عددا مـن القواسم

المشتركة بينها يمكن إجمالها في أن التفكير الناقد ليس مرادفا لاتخاذ القرار أو حل المشكلة، وليس مجرد تذكر أو استدعاء بعض المعلومات، وليس مرهونا بإتباع إستراتيجية منظمة لمعالجة الموقف لأنه يستلزم إصدار حكم من جانب المفكر كما أنه يحتاج إلى مهارة في استخدام قواعد المنطق والاستدلال لتنظيم الأمور، وينطوي على مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن تعلّمها والتدرب عليها وإجادتها.

٤. مهارات التفكير الناقد:

مهارات التفكير الناقد كما حدداها واطسن وجلاسر watsono&glaser **كما يلي:**

أ- معرفة الافتراضات: تعني التمكن من فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها الموضوع، بحيث يستطيع المفكر أن يصدر حكماً بأن فرض ما غير وارد نتيجة تقصيه للحقائق المعروضة.

ب- التفسير: يتمثل في التمكن من استخلاص استنتاجات من حقائق مفترضة بدرجة تصل بها إلى اليقين.

ج - تقويم المناقشات: تعني التمكن من إدراك الجوانب المهمة التي تتصل اتصالاً مباشراً بقضية ما ويمكن تمييز نواحي القوة والضعف فيها.

د- الاستنباط: يقصد بها معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى للفرد، بحيث يمكن أن يحكم في ضوئها على النتائج إن كانت منبثقة منها أم غير ذلك؛ دون النظر في صحة الوقائع المعطاة أو موقفه منها.

هـ - الاستنتاج: تعني التمكن من التمييز بين درجات احتمال صحة نتيجة ما أو خطئها، تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعرض على الفرد (فاروق وممدوح، ١٩٨٢م).

٥- خطة دمج برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) ضمن موضوعات مقرر الأدب الأندلسي لتنمية مهارات التفكير الناقد: تتحدد إجراءات خطة الدمج

وفق خطوات التعلّم النشط باتباع سبعة إجراءات تدريسية أشارت إليها (كريمان، ٢٠٠٧) وهي:

١. تشجيـــع التفاعل بين المعلم والمتعلمين: سواء كان ذلك داخل قاعة الدرس أو خارجهـــا؛ من أجل جعل المتعلمين يتحفـــزون للتعلّم ويفكرون في قيمهم وخططهم المستقبلية ويقومون بنقدها وفق ما يستجد لهم من مواقف.

٢. تشجيـــع التعاون بين المتعلمـــين: إن التعلّم يتعزز بصـــورة أكبر عندما يتم بصـــورة جماعيـــة فالتدريس الجيـــد كالعمل الجيد يحتـــاج إلى التشارك والتعاون وليس التنافس والانعزال، كما هو الحال في التعلّم التقليدي.

٣. تشجيـــع التعلّم النشط ليس من خلال الإنصـــات وكتابة المحاضرة فقط، وإنمـــا يمتد ليشمل التحـــدث وكتابة ما يتعلمه الطـــلاب وربطه بخبراتهم السابقة وتطبيقها في حياتهم اليومية.

٤. تقديم تغذية راجعة سريعة: حيث إن معرفة المتعلمين بأخطائهم وتصويب تلك الأخطاء يساعدهم علـــى فهم طبيعة معارفهم وتقيمها؛ فهم بحاجة إلى تأمـــل مـــا تعلمـــوه (meta-cognition) ، ومـــا يجـــب أن يتعلموه، وإلى تقييم ما تعلموه.

٥. توفـــير وقت كافٍ للتعلّم(زمن+ طاقة= تعلّم) : إن التعلّم بحاجة إلى وقت كاف لأن يحدث التغـــيرات السلوكية المطلوبة، والمتعلمين بحاجة إلى تعلّم إدارة الوقـــت وتنفيـــذ الجهد المطلـــوب لاكتساب المهارة في حـــدود الزمن المتاح.

٦. وضـــع توقعات عاليـــة لأداء المتعلمين (توقعْ أكثر تجـــدْ تجاوباً أكثر) لأنها تساعد المتعلمين على الحرص الشديد على تحقيقها.

٧. تفهم نظرية الذكاءات المتعددة؛ واستخدام إستراتيجيات التدريس المناسبة المتعلمين وتشجيعهم على التعبير عما تعلموه بأساليبهم المتعددة.

وقد اشتملت إجراءات دمج برنامج الكورت(توسعة مجال الإدراك) على عشرة موضوعات تدريسية،وتضمنت كل محاضرة على درس من دروسه مدمجاً مع موضوع من موضوعات مقرر الأدب الأندلسي، وتفاصيل ذلك في وصف مواد البحث التي سترد لاحقًا.

الدراسات السابقة:

لقد تعددت وتنوعت نتائج البحوث والدراسات التي تناولت برنامج الكورت وأثره على تنمية مهارات التفكير العامة، وظهرت دراسات أكّدت على أثره في تنمية مهارات التفكير الناقد؛ لذا أوصت باستخدامه في التدريس؛ وفيما يلي تصنيفها:

١. دراسات تناولت أثر برنامج الكورت على تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب:

دراسة لوك lock,1990)) هدفت إلى تقييم أثر التدريب على بعض دروس الكورت توسعة مجال الإدراك على مهارات اتخاذ القرار، وقد طبقت الدراسة على عينة من الطالبات بجامعة توليدو Toledo بولاية أوهايو بأمريكا، بلغ عدد المجموعة التجريبية (٢٥) طالبة والمجموعة الضابطة (٢٨) طالبة، وأظهرت النتائج فعالية التدريب على برنامج كورت في تنمية مهارات اتخاذ القرار.

دراسة مها (٢٠٠١م) هدفت إلى معرفة أثر التدريب على الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) والجزء الثاني (التنظيم) من برنامج الكورت لتعليم التفكير في تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات، وطبقت الدراسة على عينة من طالبات الصف السادس الأساسي، بلغ عدد المجموعة التجريبية (٣٥) طالبة والمجموعة الضابطة (٣٣) طالبة، وقد أظهرت النتائج وجود أثر دال للتدريب على الجزء الأول والثاني من برنامج كورت على تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات.

دراسة خالد (٢٠٠٧م) استهدفت معرفة أثر استخدام برنامج الكورت (توسعة مجـال الإدراك والتفاعـل) فـي تنميـة مهارات التفكـير الناقد وتحسـين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض بلغت (٤٠) طالبـاً واتبعت الدراسة المنهج التجريبي باستخـدام الأدوات التالية: اختبار مهـارات التفكير الناقـد وبرنامج الكورت (توسعة مجـالا لإدراك والتفاعل) ومن أهـم نتائجها: وجـود فروق دالة إحصائياً بين القياسـ القبلي والبعدي في مهارات التفكـير الناقد لصالح القياس البعدي، كمـا كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى التحصيل الدراسي.

٢.دراسات تناولت برنامج الكورت في مجال تعليم اللغة والأدب:

دراسة هننت (Hinnat,1991) استهدفت معرفة أثر أداة التفكير (معالجة الأفـكار pmi) مـن الوحدة الأولى من برنامج كورت علـى كيفية كتابة التلاميذ في مادة الإنشاء، وتكونت العينة من طلاب قسم اللغة الإنجليزية في جامعة الآباما بلغ عدد المجموعة التجريبيـة (٥٦) طالباً والمجموعة الضابطة (٥٥) طالباً، وأظهرت النتائـج فروقاً لصالـح المجموعة التجريبيـة التي أظهرت نمواً واضحـاً في الكتابة الفاعلة.

التعليق على الدراسات السابقة:

مـن خلال عرضـ الدراسات السابقة التي لها صلـة بموضوع البحث الحالي نستخلص ما يلي :

١. اتفقـت الدراسـات التـي استخدمت برنامج كـورت لتعليـم التفكير على فاعليته في تنمية مهارات التفكير الناقد.

٢. ويتفـق البحث الحالي مع الدراسات السابقـة في الهدف وهو البحث عن مستـوى فاعلية برنامج كـورت الجزء الأول (توسعة مجـال الإدراك) في تنمية مهارات التفكير الناقد.

٣. يتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة باستخدامه أسلوب دمج برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) في تدريس المقرر الجامعي.

٤. يتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في تطبيق البرنامج على عينة من طالبات قسم اللغة العربية بالمرحلة الجامعية في مقرر الأدب الأندلسي.

فروض البحث:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث قبل وبعد دمج برنامج الكورت الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) في موضوعات مقرر الأدب الأندلسي في درجة اختبار التفكير الناقد ككل لصالح التطبيق البعدي للاختبار.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث قبل وبعد دمج برنامج الكورت الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) في موضوعات مقرر الأدب الأندلسي في درجة اختبار مهارة معرفة الافتراضات لصالح التطبيق البعدي للاختبار.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث قبل وبعد دمج برنامج الكورت الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) في موضوعات مقرر الأدب الأندلسي في درجة اختبار مهارة التفسير لصالح التطبيق البعدي للاختبار.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث قبل وبعد دمج برنامج الكورت الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) في موضوعات مقرر الأدب الأندلسي في درجة اختبار مهارة تقويم المناقشات لصالح التطبيق البعدي للاختبار.

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث قبل وبعد دمج برنامج الكورت الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) في موضوعات مقرر الأدب الأندلسي في درجة اختبار مهارة الاستنباط لصالح التطبيق البعدي للاختبار.

٦. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث قبل وبعد دمج برنامج الكورت الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) في موضوعات مقرر الأدب الأندلسي في درجة اختبار مهارة الاستنتاج لصالح التطبيق البعدي للاختبار.

منهج ومواد وأدوات البحث:

فيما يلي توضيح لإجراءات البحث ومنهجه ووصف المواد والأدوات المستخدمة في تحقيق أهدافه:

أولاً- مجتمع البحث: طالبات قسم اللغة عربية اللاّتي يدرسن مقرر الأدب الأندلسي.

ثانياً- عينة البحث: طالبات اللغة العربية في شعبة (RC) اللاتي يدرسن مقرر الأدب الأندلسي تم اختيار الشعبة بطريقة عشوائية، وقد بلغ عدد الطالبات فيها (٣٥) طالبة.

ثالثاً-منهج البحث: استخدم البحث المنهج شبه التجريبي.
رابعًا- أدوات ومواد البحث: استخدم البحث المواد والأدوات التالية:

١. درس الكورت الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) مع إجراء بعض التعديلات.
٢. خطة لدمج المقرر تختلف عن خطة المقرر التقليدية، حيث روعي في تنفيذها بعض مبادئ التعلّم النشط.

٣. اختبار التفكير الناقد، لجوردن واطسن وإدوارد جلاسر watsono&glaser هي الأداة الثالثة لهذا البحث ، وهو اختبار طبقه كل من فاروق وممدوح عام١٩٨١م على البيئة السعودية بغرض قياس قدرة الفرد على التفكير التحليلي والمنطقي، وقد تكون الاختبار من: تعليمات عامة ثم خمسة اختبارات مستقلة تمثل مهارات التفكير الناقد التالية هي: معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج، ويتكون كل اختبار من تعليمات خاصة به مع مثال توضيحي، بالإضافة إلى ثلاثين سؤالاً في كل اختبار، و يبلغ العدد الإجمالي لمفردات الاختبار مائة وخمسين (١٥٠) سؤالاً.

وفيما يلي توضيح لمكونات مواد وأدوات البحث:

١- خطة دمج دروس توسعة مجال الإدراك ضمن محاضرات موضوعات الأدب الأندلسي:

تكونت خطة الدمج مما يلي:

- وصف الأهداف التعليمية: تحديد الهدف العام من تدريس مقرر الأدب الأندلسي؛ حيث يهدف المقرر إلى توسعة مجال الإدراك لدى الطالبات من خلال تدريسهن الأدب الأندلسي منذ الفتح الإسلامي عام ٩٢ هـ/ ٧١١م إلى سقوط آخر حواضرها عام ٨٩٧هـ/ ١٤٩٢م، وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهن، كما تم وضع مجموعة من الأهداف الخاصة للمقرر. (ملحق١).

- تحديد محتوى المقرر: تحددت موضوعات المقرر من مرجع حسن عباس (تاريخ الأدب الأندلسي، عصر سيادة قرطبة، عصر الطوائف، والمرابطين، بيروت: دار الثقافة١٩٨١م)، ثم قامت الباحثة بمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت درس الكورت (الجزء الأول) لتعليم التفكير، وبعد ذلك تم أخذ كل مهارة من المهارات العشرة ودمجت ضمن بعض دروس المقرر، كما أُجريت

بعض التعديلات على الأمثلة الواردة في الجزء الأول من برنامج كورت cort لتعليم التفكير (توسعة مجال الإدراك) من قبل الباحثة وذلك بتغيير صياغة بعض العبارات أو تغيير بعضها بما يتناسب مع طبيعة المقرر، وتم وضع علامة (×) عند كل مثال عُدلت صياغته، وعلامة (××) عند كل مثال تم تغييره بالكامل، وتكون الخطة في صورتها النهائية من عشرين محاضرات تُدرس خلال عشرة أسابيع .

وقد تم توزيع المحاضرات على امتداد أسابيع الدراسة؛ حيث استغرق تنفيذ الخطة عشرين محاضرة امتدت عشرة أسابيع يو ضحها جدول (١)

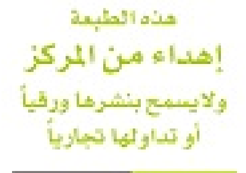
جدول (١)

مواعيد تنفيذ خطة موضوعات محاضرات الكورت المدمجة في مقرر الأدب الأندلسي

اليوم	موضوع المحاضرة
الأول:١،٣/٤/١٤٣٥هـ	مدخل: تعريف التفكير الناقد ومهاراته، ثم التعريف ببرنامج الكورت cort لتعليم التفكير وخصائصه ومكوناته، ثم الولوج في تعرّف بيئة الأدب الأندلسي السياسية والاجتماعية والعلمية ونركز فيها على عملية التفكير التي يثيرها الدرس الأول معالجةالأفكار(Interest& Mines &Plus) PMI بوحدة توسعة مجال الإدراك.
الثاني٩،٧/ ٤/ ١٤٣٥هـ	الشعر الأندلسي بين التقليد والتجديد مدمج مع درسConsider All Factors (CAF)درس اعتبار جميع العوامل.
الثالث١٧،٤/٤/١٤٣٥هـ	فن الموشحات، فن الزجل(Rules) درس القوانين
الرابع٢٣،٢١/ ٤/١٤٣٥	أبو المخشي – يحي الغزال – ابن دراج القسطلي – ابن زيدون – ابن خفاجة ابن زمرك – ابن الخطيب مدمج مع درس& Sequel Consequence (C&S)) النتائج المنطقية وما يتبعها.

اليوم	موضوع المحاضرة
الخامس ٢٩،٢٧/٤/١٤٣٥هـ	أبرز شاعرات الأندلس : حسانة التميمية – عائشة القرطبية – حمدونة – ولادة – أسماء العامرية والحياة السياسية والاجتماعية بالأندلس مدمجة مع درس الأهداف(AGO)Aims, Goals, Objectives
السادس٦،٨ /٥/١٤٣٥هـ	النثر الفني في الأندلس : (الكتابة الديوانية ، الكتابة الإخوانية ، الكتابة العلمية ذات الصبغة الأدبية ، الخطابة ، القصة) مدمج مع درس: Planning التخطيط
السابع١٣، ١٤٣٥/٤/٥هـ	أعلام النثر : ابن شهيد – ابن حزم – أبو الطاهر السرقسطي – لسان الدين ابن الخطيبمدمج مع درس First Important Priori-ties) (FIP) الأولويات المهمة الأولى
الثامن٢٠، ١٤٣٥/٥/٢ه	أعلام النثر : ابن شهيد – ابن حزم – أبو الطاهر السرقسطي – لسان الدين ابن الخطيب مدمج مع درس: البدائل والاحتمالات والخيارات Alternatives, Possibilities, Choices(APC)
التاسع٢٨،٢٦/٥/١٤٣٥ه	أعلام النثر : ابن شهيد – ابن حزم – أبو الطاهر السرقسطي – لسان الدين ابن الخطيب مدمج مع درس: البدائل والاحتمالات والخيارات Alternatives, Possibilities, Choices(APC)
العاشر٥،٧/٦/ ١٤٣٥ه	أبرز شاعرات الأندلس : حسانة التميمية – عائشة القرطبية – حمدونة – ولادة – أسماء العامرية مدمج مع درس وجهات نظر الآخرين

كما تمت وضيح توزيع الأنشطة والإجراءات داخل زمن المحاضرة لكل درس في جدول (٢):



جدول (٢)

الخطة الزمنية لكل موضوع خلال المحاضرة

مسلسل	المحتوى	الزمن
١	مقدمة توضح مهارة التفكير التي يتضمنها الدرس: قصة أو تمرين أولغز، وتقديم فكرة مختصرة عن موضوع المحاضرة	٨ دقائق
٢	مادة تدريبية	١٠دقائق
٣	مناقشة العملية	٤دقائق
٤	مادة تدريبية ثم مناقشة المبادئ	١٠ دقائق
٥	تقديم موضوع المحاضرة بإيجاز	٨ دقائق
٦	مادة تدريبية من محتوى موضوع المحاضرة على مهارة التفكير.	١٠ دقائق
المجموع	___________________________	٥٠ دقيقة

خامساً - التأكد من صدق مواد البحث:

للتأكد صدق خطة دمج دروس الكورت في مقرر الأدب الأندلسي: عُرضت الخطة متضمنة موضوعات المحاضرات العشر على مجموعة من المحكمين (ملحق١)، وبعد التحكيم تم إجراء التعديلات المناسبة عليها، وأصبحت محاضرات دروس الكورت المدمجة في مقرر الأدب الأندلسي في صورتها النهائية صالحة لتطبيقها على أفراد عينة البحث (ملحق٢).

سادساً- ثبات أداة البحث:

إن أداة البحث المستخدمة في تحديد فاعلية دمج برنامج الكورت توسعة مجال الإدراك أثناء تدريس موضوعات مقرر الأدب الأندلسي، هو اختبار التفكير

الناقد؛ وللتأكد من ثباتهم تطبيقه على عينة استطلاعية بلغ عددها (٣٠) طالبة من قسم اللغة العربية للتأكد من ثباته، من خلال حساب قيمة معامل ألفا∝ كرونباخ لمعرفة ثبات درجات الاختبار ككل، وقد تم حساب قيم معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار بتعين قيم معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار وجدول (٣) يوضح تلك القيم.

جدول (٣)

قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد الاختبار والدرجة الكلية له

أبعاد اختبار التفكير الناقد	معاملات الارتباط
معرفة الافتراضات	××٠، ٥٢٢
التفسير	××٠، ٧٦٣
تقويم المناقشات	××٠، ٧٢٢
الاستنباط	××٠، ٧٩١
الاستنتاج	××٠، ٨٠٣
الاختبار ككل	= ٠، ٨١

×× دال عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)

قراءة الجدول السابق توضح أن معامل ثبات درجات الاختبار الكلي كان عالية حيث بلغت(٠,٨١)، مما جعله مطمئناً عند التطبيق، والزمن المناسب للاختبار هو (٥٠) دقيقة، وقد حددت درجة واحدة لكل مفردة من مفردات الاختبار وبذلك تكون الدرجة النهائية هي (١٥٠) درجة للاختبار ككل و(٣٠) درجة لكل بعد من أبعاده.

سابعاً- المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة اختبار "ت" t-test للعينات المرتبطة للتحقق من صحة فروض البحث.

ثامنًا- نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها:

توصل البحث إلى النتائج، وهي كالتالي:

النتائج المرتبطة بالسؤال الأول:

ما درجة توفر مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة؟

للإجابة على هذا السؤال طبقت اختبار مهارات التفكير الناقد من إعداد جوردن واطسن وإدوارد جلاسر watsono&glaser على عينة الدراسة قبل البدء في دمج برنامج الكورت CoRT الدرس الأول توسعة مجال الإدراك مدمج ضمن موضوعات مقرر الأدب الأندلسي المقترح وجدول (٤) يوضح نتائج تطبيق الاختبار.

جدول رقم (٤)

قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات توفر كل مهارة من مهارات التفكير الناقد القبْلي والمهارات ككل

مهارات التفكير الناقد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معرفة الافتراضات	٨، ٩٤	٢، ٣
التفسير	١٨، ٩٧	٢، ٧
تقويم المناقشات	٢٠، ٢٣	٣، ٣
الاستنباط	٢٢، ٦٦	٣، ٥
الاستنتاج	٢٠، ١١	٣، ٦
المهارات ككل	٩٠، ٩١	١١، ٤

يوضح الجدول السابق قيم المتوسطات الحسابية لدرجات توفر مهارات التفكير الناقد لدى أفراد العينة من طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة وفقاً لكل مهارة من مهارات التفكير الناقد القبْلي، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (٩٤,٨ - ٦٦,٢٢) كما بلغ المتوسط الحسابي لمهارات الاختبار ككل (٩١,٩٠) وتراوحت درجات الانحراف المعياري بين (٣,٢-٦,٣) وللمهارات ككل (١١,٤).تلك النتيجة تدل على تدني درجة توفر مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات، وقد احتلت مهارة الاستنباط أعلى نسبة توفر وبلغ المتوسط الحسابي لها (٦٦,٢٢) وتلتها مهارة تقويم المناقشات (٢٣,٢٠) ثم مهارة الاستنتاج (١١,٢٠) ثم مهارة التفسير (٩٧,١٨) ثم مهارة معرفة الافتراضات(٩٤,٨)؛ وقد يرجع السبب في ذلك إلى ما يلي:

١. انصراف الطالبات نحو التحصيل الدراسي وعدم عنايتهن بنواحي التفكير الأخرى.
٢. طرق التدريس التقليدية التي تغفل اتخاذ الإجراءات الكفيلة بتحقيق أهداف تدريس المقررات الجامعية التي تنص على تنمية مهارات التفكير العامة ومهارات التفكير الناقد على وجه الخصوص.
٣. عدم وعي هيئة التدريس بمضامين مهارات التفكير الناقد ودلائل كل مهارة فرعية منه.

وهذه النتيجة تؤكد الحاجة لتعليم الطالبات بقسم اللغة العربية مهارات التفكير الناقد من خلال خطة دمج واضحة مخصصة لذلك الغرض.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما فاعلية دمج برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) ضمن مقرر الأدب الأندلسي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز؟ تمت الإجابة عليه؛ بالتحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث: "توجد فروق ذات دلالة

إحصائيـة عنـد مستوى أقل من (٠,٠١) بين متوسطي درجـات أفراد عينة البحث قبـل وبعد دمج برنامج الكورت الجـزء الأول (توسعة مجـال الإدراك) موضوعات مقرر الأدب الأندلسي في درجة اختبار التفكير الناقد ككل لصالح التطبيق البعدي للاختبار"باستخـدام اختبـار "ت" t-testللعينـات المرتبطة وجـدول (٥) يوضح النتائج.

جدول رقم (٥)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث قبل وبعد الدمج في اختبار التفكير الناقد ككل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
قبلي	٣٥	٩٠، ٩١	١١، ٤	٣٤	٢٦، ٩٣	٠، ٠٠١	دال عند مستوى أقل من٠١، ٠
بعدي		١٣٦، ٩٧	٤، ٨				

يشير الجدول السابق إلى قبول الفرض الأول وذلك بسبب اختلاف متوسطات درجـة أداء الطالبات عينة البحـث في اختبار التفكير الناقـد البعدي والقبلي؛فقد بلـغ متوسط أداء أفـراد العينـة (٩٧,١٣٦) في الاختبار بعد دمـج برنامج الكورت CoRT (توسعـة مجـال الإدراك) ضمـن موضوعـات مقـرر الأدب الأندلسي وهو أعلـى مـن متوسـط أدائهـن الاختبار قبل دمجـه ضمـن موضوعات المقـرر حيث بلغت(٩١,٩٠) ،وكذلـك تشـير النتائج إلى وجـود فروق ذات دلالـة إحصائية عند مستـوى أقـل مـن (٠,٠١) بين متوسطي درجـات عينة البحـث في اختبار التفكير الناقد ككل لصالح التطبيق البعدي فقد بلغت قيمة "ت" (٩٣ ,٢٦) وهي قيمة ذات دلالـة إحصائية عند مستـوى أقل من (٠,٠١) تدل على تأثير دمج دروس (توسعة مجـال الإدراك) من برنامج الكـورتCoRTفي تنمية مهـارات التفكير الناقد لدى

عينة البحث من طالبات قسم اللغة العربية بسبب التدريب على مهارات توسعة مجال الإدراك: معالجة الأفكار pmi، اعتبار جميع العوامل caf، القوانين rules، النتائج المنطقية وما يتبعها c&s،الأهدافago، التخطيط planning، الأولويات المهمة الأولى fip، البدائل والاحتمالات والخيارات apc، القرارات decisions، وجهات نظر الآخرين opv؛ مما أسهم في تنمية مهارات طالبات قسم اللغة العربية التي تتلخص في: معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج؛ وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (خديجة، ٢٠٠٠) و(رولا،٢٠٠١م) و(مها،٢٠٠١م) و(سوسن،٢٠٠٣م) و(عواطف،١٤٢٥هـ) وخالد (٢٠٠٧) والتي أشارت نتائجها إلى فاعلية التدريب على الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) من برنامج الكورت لتعليم التفكير في تنمية التفكير الناقد .

ثانيا- الإجابة عن السؤال الأول المتفرع من السؤال الثاني: تم من خلال التحقق من فرض البحث الثاني: "وجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من ٠,٠١ بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث قبل وبعد دمج برنامج الكورت الجزء الأول(توسعة مجال الإدراك) موضوعات مقرر الأدب الأندلسي في درجة اختبار مهارة معرفة الافتراضات لصالح التطبيق البعدي للاختبار"باستخدام اختبار "ت" t-testللعينات المرتبطة وجدول (٦) يوضح النتائج.

جدول رقم (٦)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث قبل وبعد الدمج في اختبار التفكير الناقد لمهارة معرفة الافتراضات

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
قبلي	٣٥	٨، ٩٤	٢، ٣	٣٤	٤١، ٤	٠، ١٠٠	دال عند مستوى أقل من٠١، ٠
بعدي		٢٧، ١٤	١، ٦				

يتبـين من الجـدول السابق تحقق الفرضـ الثاني بسبب اختـلاف متوسطات درجة أداء الاختبار البعدي والقبلي فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجة امتلاك عينة البحث من طالبات قسم اللغة العربية لمهارة معرفة الافتراضات في الاختبار القبلي (٨, ٩٤) بينمـا بلغ المتوسط الحسابي في الاختبار البعـدي (١٤,٢٧) ،كما أشارت النتائـج إلى وجـود فروق ذات دلالـة إحصائية عند مستوى أقـل من (٠,٠١) بين متوسطي درجات عينة البحث في اختبار مهارة معرفة الافتراضات لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" (٤١,٤) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقـل مـن (٠,٠١)، مما يدل علـى تأثير دمج برنامج الكـورت CoRT الجزء الأول (توسعـة مجال الإدراك) في موضوعات مقرر الأدب الأندلسي، خاصة درس اعتبار جميـع العوامل، الذي يتم فيه فحص كل موقف بعمـق والنظر إلى العوامل الكامنة فيه وليس الظاهر منه،مما ينمي مهارة معرفة الافتراضات التي تعني: القدرة على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما بحيث يمكن أن يحكم الفرد بأن افتراضاً ما وارد أو غير وارد تبعاً لفحصه للوقائع المعطاة.

ثالثاً -الإجابة عن السـؤال الثاني المتفرع من السؤال الثاني:تمت الإجابة عنه من خلال التحقق من الفرض الثالث"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

أقل من (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث قبل وبعد دمج برنامج الكورت الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) موضوعات مقرر الأدب الأندلسي في درجة اختبار مهارة التفسير لصالح التطبيق البعدي للاختبار" باستخدام اختبار "ت" t-test للعينات المرتبطة وجدول (٧) يوضح النتائج.

جدول رقم (٧)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث قبل وبعد الدمج في اختبار التفكير الناقد لمهارة التفسير

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
قبلي	٣٥	١٨، ٩٧	٢، ٧	٣٤	١٧، ٨	٠، ١٠٠	دال عند مستوى أقل من٠١، ٠
بعدي		٢٧، ٩٤	١، ٥				

يتضح من الجدول السابق تحقق الفرض الثالث؛ حيث يشير إلى اختلاف متوسطات درجة أداء الاختبار البعدي والقبلي، فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجة امتلاك عينة البحث من طالبات قسم اللغة العربية لمهارة التفسير في الاختبار القبلي (١٨,٩٧) بينما بلغ المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي (٢٧,٩٤)، وتشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١) بين متوسطي درجات عينة البحث في اختبار مهارة التفسير لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" (١٧,٨) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١)، وهذا يدل على فاعلية دمج برنامج الكورت cort توسعة مجال الإدراك موضوعات مقرر الأدب الأندلسي حيث أن تدريب عينة البحث من طالبات قسم اللغة العربية على درس البدائل والاحتمالات والخيارات الذي يتم فيه استنباط البدائل والتفسيرات وعدم اللجوء إلى ردود أفعال عاطفية أو انفعالية مما حسن

مهارات التفكير الناقد ومنها مهارة التفسير وتعني تمكين المتعلم من استخلاص نتيجة معينة من حقائق مفترضة بدرجة معقولة من اليقين.

رابعاً- الإجابة عن السؤال الثالث المتفرع من السؤال الثاني:تمت الإجابة عنه من خلال التحقق من الفرض الرابع "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث قبل وبعد تطبيق محاضرات مقرر الأدب الأندلسي في ضوء برنامج الكورت الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) في درجة اختبار مهارة تقويم المناقشات لصالح التطبيق البعدي للاختبار" باستخدام اختبار "ت" t-test للعينات المرتبطة، وجدول (٨) يوضح النتائج.

جدول رقم (٨)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث قبل وبعد الدمج في اختبار التفكير الناقد لمهارة تقويم المناقشات

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
قبلي	٣٥	٢٠، ٢٣	٣، ٣	٣٤	١٥، ٨	٠، ١٠٠	دال عند مستوى أقل من٠، ٠١
بعدي		٢٩، ٠٩	١، ٠				

يتضح من الجدول السابق تحقق الفرض الرابع؛ ويؤكد ذلك اختلاف متوسطات درجة أداء عينة البحث من طالبات قسم اللغة العربية في اختبار التفكير الناقد البعدي والقبلي، فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجة امتلاك عينة البحث لمهارة تقويم المناقشات في الاختبار القبلي (٢٣, ٢٠)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لعينة البحث في الاختبار البعدي (٠٩, ٢٩) ،كما أشارت النتائج إلى وجود

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١) بين متوسطي درجات عينة البحث من طالبات قسم اللغة العربية في اختبار مهارة تقويم المناقشات لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" (١٥,٨) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١) ،تدل على فاعلية دمج برنامج الكورت CoRT توسعة مجال الإدراك أثناء تدريس موضوعات مقرر الأدب الأندلسي على تنمية التفكير الناقد لدى طالبات قسم اللغة العربية في مهارة تقويم المناقشات التي تعني تمكين المتعلم على إدراك الجوانب المهمة التي تتصل اتصالاً مباشراً بقضية ما؛ ويمكن تمييز نواحي القوة والضعف فيها من خلال درس (معالجة الأفكار) الذي يتم فيه فحص فكرة ما من خلال النقاط الإيجابية والسلبية المثيرة بدلاً من الحدية في القبول أو الرفض، وكذلك درس وجهات نظر الآخرين الذي يتم فيه فحص متعمد لتلك النقاط التي تثيرها آراء الآخرين ومن ثم التفاعل مع الموقف الحالي ورؤيته بشكل واسع من أجل الوصول إلى قرار سليم.

خامساً- الإجابة عن السؤال الخامس المتفرع من السؤال الثاني:تمت من خلال التحقق من الفرض الخامس "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث قبل وبعد تطبيق محاضرات مقرر الأدب الأندلسي في ضوء برنامج الكورت الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) في درجة اختبار مهارة الاستنباط لصالح التطبيق البعدي للاختبار" باستخدام اختبار "ت" t-test للعينات المرتبطة الموضحة بجدول رقم (٩)

جدول رقم (٩)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث قبل وبعد الدمج في اختبار التفكير الناقد لمهارة الاستنباط

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
قبلي	٣٥	٢٢، ٦٦	٣، ٥	٣٤	٩، ٣٩	٠، ٠٠١	دال عند مستوى أقل من٠، ٠١
بعدي		٢٧، ٩٤	١، ٣				

يتضح من الجدول السابق قبول الفرض الخامس بسبب اختلاف متوسطات درجة أداء عينة البحث من طالبات قسم اللغة العربية في اختبار التفكير الناقد البعدي والقبلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجة امتلاك عينة البحث لمهارة الاستنباط في الاختبار القبلي (٦٦, ٢٢) بينما بلغ المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي (٩٤ ,٢٧) ،وكذلك تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١) بين متوسطي درجات عينة البحث في اختبار مهارة الاستنباط لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" (٣٩, ٩) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١) مما يدل على فاعلية دمج برنامج الكورت CoRT لتعليم التفكير (توسعة مجال الإدراك) موضوعات مقرر الأدب الأندلسي في تنمية مهارات الاستنباط لدى الطالبات عينة البحث، ففي درس البدائل والاحتمالات والخيارات يتم استنباط وإيجاد البدائل والتفسيرات بطريقة مقصودة،وهي مهارة من مهارات التفكير الناقد التي تعني تمكين من معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى للطالب بحيث يمكن أن يصدر حكم في ضوء هذه المعرفة.

سادساً- الإجابة عن السؤال السادس المتفرع من السؤال الثاني: تمت من خلال التحقق من الفرض السادس "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

أقل من(٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث قبل وبعد دمج برنامج الكورت الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) موضوعات مقرر الأدب الأندلسي في درجة اختبار مهارة الاستنتاج ولصالح التطبيق البعدي للاختبار"باستخدام اختبار "ت" t-test للعينات المرتبطة، وجدول رقم (١٠) يوضحها

جدول (١٠)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث قبل وبعد الدمج في اختبار التفكير الناقد في اختبار مهارة الاستنتاج

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
قبلي	٣٥	٢٠، ١١	٣، ٦	٣٤	٧، ٨٧	٠٠١ ٠،	دال عند مستوى أقل من٠، ٠١
بعدي		٢٤، ٨٦	١، ٦				

يتضح من الجدول السابق قبول الفرض السادس بسبب اختلاف متوسطات درجة أداء عينة البحث من طالبات قسم اللغة العربية في اختبار التفكير الناقد البعدي والقبلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجة تمكن عينة البحث من طالبات قسم اللغة العربية لمهارة الاستنتاج في الاختبار القبلي (١١,٢٠)، بينما بلغ المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي (٨٦, ٢٤)،وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١) بين متوسطي درجات عينة البحث في اختبار مهارة الاستنتاج لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت"(٧, ٨٧) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١)،مما يدل على فاعلية دمج برنامج الكورت CoRT لتعليم التفكير (توسعة مجال الإدراك) موضوعات مقرر الأدب الأندلسي في درس القرارات الذي يتم فيه التفاعل مع الموقف الحالي ورؤيته بشكل واسع من أجل الوصول إلى قرار سليم،

وكذلـك درس البدائل والاحتمـالات والخيارات الذي يتم فيه إيجـاد البدائل بطريقة مقصـودة، وفيه تدريب للطالبات عينة البحـث على مهارة الاستنتاج التي تعني تدريب المتعلمين على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى له.

ومما سبق يمكن القول إن دمج دروس الجـزء الأول (توسعة مجال الإدراك) مـن برنامج الكورت CoRT لتعليم التفكير أثناء تدريس الطالبات موضوعات مقرر الأدب الأندلسـي أدى إلى تنميـة مهـارات التفكـير الناقـد لديهن.ولحساب حجم تأثـير دمج دروس الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) من برنامج الكورت CoRT لتعليـم التفكير أثناء تدريس الطالبات موضوعات مقرر الأدب الأندلسي على تنمية مهـارات التفكـير الناقد لدى عينة من طالبات قسم اللغـة العربية،تم حساب قيمة مربع إيتا ($\eta2$) باستخدام قيمة "ت" عن طريق المعادلة الآتية:

$\eta2$ = ت٢ / ت٢ + درجـات الحريـة (سوسن، ٢٠٠٣م)، ويوضح جدول (١١) قيمة مربع إيتا للاختبار ككل ولكل بعد من أبعاده.

جدول (١١)

قيمة مربع إيتا٢ηوحجم التأثير لاختبار التفكير الناقد

أبعاد الاختبار	$\eta2$	حجم التأثير
معرفة الافتراضات	٠، ٩٨	كبير جداً
التفسير	٠، ٩٠	كبير جداً
تقويم المناقشات	٠، ٨٨	كبير جداً
الاستنباط	٠، ٧٢	كبير جداً
الاستنتاج	٠، ٦٥	كبير جداً
الاختبار ككل	٠، ٩٦	كبير جداً

يتضح من الجدول السابق أن قيمة مربع إيتا η^{2} بلغت (٠,٩٦)، وتدل هذه القيمة على أن حجم تأثير المتغير المستقل (دمج درس توسعة مجال الإدراك من برنامج الكورت cort موضوعات مقرر الأدب الأندلسي) على المتغير التابع (مهارات التفكير الناقد) كبير جداً.

ولقياس فاعلية دمج درس توسعة مجال الإدراك من برنامج الكورت cort موضوعات مقرر الأدب الأندلسي على تنمية مهارات التفكير الناقد، تم حساب نسبة الكسب المعدل لبليك (blake) بالمعادلة الآتية:

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د}}$$

حيث:

ص= درجة الاختبار البعدي.

س= درجة الاختبار القبلي.

د= الدرجة النهائية للاختبار.

ص- س= الكسب الخام لدرجة.

د - س= الكسب المتوقع أو المحتمل للدرجة. (جيرولد، ١٩٩١م).

وقد بلغت قيمة نسبة الكسب المعدل للاختبار ككل ولأبعاده تقريباً (١،٢)، مما يدل على أن دمج درس توسعة مجال الإدراك من برنامج الكورت CoRT موضوعات مقرر الأدب الأندلسي له فاعلية بدرجة مقبولة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات قسم اللغة العربية.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

١. تزويد أستاذات قسم اللغة العربية ومخططي البرامج التربوية والمناهج

التعليميـة، بمعلومات عـن برنامج الكورت بهدف تطوير تعليـم مقررات قسم اللغة العربيـة بالمرحلة الجامعيـة؛ حيث أثبتت الدراسة الحاليـة فاعليته في تنمية جميع مهـارات التفكير الناقد كما أثبتت دراسة مها (٢٠٠١م) الأثر الفاعل للتدريب على درسي توسعة مجال الإدراك والتنظيم من برنامج كورت لتعليم مهارات التفكير في تنميـة التفكير الناقد، وعليه فمـن الضروري دمج مهارات برنامج الكورت المتبقية: (التنظيم، والإبداع، والتفاعـل، والعواطف، والفعل) ضمن مقرر الأدب الأندلسي، وبقية مقررات قسم اللغة العربية وهذا ما أثبتته دراسة خالد (٢٠٠٧م).

٢. عقد دورات تدريبية لأعضـاء هيئة التدريس بالجامعة لتنمية مهاراتهم في دمج برامج التفكير الأخرى أثناء تدريسهم المقررات الجامعية، وتمكينهم من وضع خطـط لدمج مهـارات التفكير في المقررات الجامعية التـي يضطلعوا بتدريسها من خلال ورش العمل بمركز تطوير التعليم الجامعي، وكذلـك تدريبهم على استخدام مبادئ التعلم النشط؛ حيث أكدت دراسة محمد (٢٠١٠م) عن الأثر الفاعل للتعلم النشط في تحصيل المتعلمين في مادة التاريخ وتنمية مهارات التفكير الناقد.

٣.تدريـب أستـاذات قسـم اللغـة عربية علـى كيفيـة تطبيق دروس برنامج الكـورت الأخـرى لتنمية مهارت تفكير أخـرى لدى الطالبات، مثـل مهارات اتخاذ القرارات؛حيـث أكـدت دراسـة لـوك (lock1990،) فعالية التدريـب على برنامج الكورت في تنمية مهارات اتخاذ القرار.

البحوث المقترحة:

١. دراسـة أثر تدريب أساتذة الأقسام بجامعـة الملك عبد العزيز على دمج الجزء الأول من برنامج الكـورت في تنمية مهارات التفكير الناقد لديهن أو لدى طلبتهم أثناء تدريسهم المقررات الدراسية.

٢. دراسة أثـر دمج برنامج الكورت لتعليم التفكير في تنمية مهارات التفكير

الإبداعي لدى طلاب قسم اللغة العربية أثناء تدريسهم مقرر مهارات كتابية بالمرحلة الجامعية؛حيث أثبتت دراسة هننت (Hinnat,1991) عن أثر أداة التفكير (معالجة الأفكار pmi) في تنمية مهارات الكتابة (الإنشاء)، وتحتاج مهارة الكتابة إلى مزيد من عناية الباحثين لتطوير مجال تعليمها وتزويد المتعلمين من خلالها بمهارات تفكير عليا.

٣. دراسة أثر تدريب معلمات اللغة عربية بمراحل التعليم العام على دمج برنامج الكورت لتعليم التفكير في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات.

المراجع

أولاً- الكتب:

١. إدوارد دي بونو. برنامج الكورت لتعليم التفكير، ج(١):كورت(١) توسعة مجال الإدراك، ترجمة وتعديل: ناديا السرور وثائر حسين، دينا عمر فيضي، ط(١)، عمان: دار الفكر (١٩٩٨م) ص٥ ، ٢٥.

٢. جيرولد كمب. تصميم البرامج التعليمية. ترجمة أحمد خيري كاظم، القاهرة: دار النهضة العربية (١٩٩١م). ص٣٧.

٣. حسني عبد الباري عصر. التفكير مهاراته وإستراتيجيات تدريسه. الإسكندرية: مركز الكتاب. (٢٠٠١م) ص٤٥.

٤. رشيد النوري البكر. تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي. الرياض: مكتبة الرشد. ط٢. (١٤٢٨هـ) ص٥١.

٥. روبرت شوارتز. صهر تدريس التفكير الناقد في محتوى التعليم قراءات في تعليم التفكير والمنهج. ترجمة: جابر عبدالحميد. القاهرة : دارالنهضة العربية. ط١ (١٩٩٧م) ص ص٧٥-٨٧.

٦. روبرت شوارتز ،ساندرا باركس. دمج مهارات التفكير الناقد والإبداعي في التدريس دليل تصميم الدروس. ترجمة: عماد أبوعياش، فاطمة البلوشي،أبوظبي : مركز الآراك. ط١(٢٠٠٥م) ص٣٢.

٧. عمر غباين. تطبيقات مبتكرة في تعليم التفكير. الأردن: جهينة للنشر والتوزيع. ط١(٢٠٠٣) ص٥٣.

٨. عواطف أحمد حسين زمزمي. فعالية برنامج الكورت cort لتعليم التفكير (الإدراك، التفاعل، الابتكارية) في تنمية قدرات التفكير الناقد والإبتكاري لدى عينة من طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة أم القرى، رسالة دكتوراه (غيرمنشورة) كلية التربية للبنات، جامعة أم القرى: مكة المكرمة (١٤٢٥هـ).

٩. فاروق عبد السلام، ممدوح سليمان. كتيب اختبار التفكير الناقد، مركز البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى (١٩٨٢م) ص٨.

١٠. فتحي عبد الرحمن جروان. تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي ط١ (١٩٩٩ م) ص٢٥، ص٦١.

١١. فتحي عبد الرحمن جروان. تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. الأردن: دار الفكر. ط١ (٢٠٠٢م) ص ص٦٧-٦٨.

١٢. فتحي يونس، محمود كامل الناقة، علي مدكور. أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر. ط١ (١٩٨١) ص١٥، ص٣٥.

١٣. كريمان بدير. التعلم النشط، ط١، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة (٢٠٠٨)ص٢٤.

ثانياً- الدوريات:

1. Pearson , c.v: « barrier to success : community college students critical thinking skills : rancho santiago community coll., santa ana, ca, publication : u.s, california , (1991) pp. 1 – 10.

٢. إبراهيم كرم " مشكلات تدريس وتنمية مهارات التفكير في التعليم العام " مجلة كلية التربية، العدد١٦، القاهرة: جامعة عين شمس، (١٩٩٢) ص ص٢-٢٥.

٣. ثائر غازي حسين. أثر برنامج تدريبي لمهارات الإدراك والتنظيم والابداع على تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة أردنية من طلبة الصف الثامن، رسالة ماجستير (غيرمنشورة) كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية: الأردن (١٩٩٥م).

4. Gilbert, c. w. a descriptive study of current practices in teaching thinking , critical thinking skills of teachers , and the factors which affect the eaching of thinking. (doctoral dissertation, memphis state university, (1993).

٥. خالد ناهس العتيبي. أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. رسالة دكتوراه (غيرمنشورة) كلية التربية. قسم علم النفس، جامعة أم القرى: مكة المكرمة (٢٠٠٧م).

٦. خديجة أحمد بخيت "فعالية برنامج مقترح في تعليم الاقتصاد المنزلي في تنمية التفكير الناقد والتحصيل لدى تلميذات المرحلة الإعدادية" المؤتمر العلمي الثاني عشر، مناهج التعليم وتنمية التفكير، الجزء(١)، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (٢٠٠٠م). ص ص ١٣١-١٥٥.

٧. رولا عمر الصويتي. أثر استخدام الجزئيين الأول (التوسعة) والخامس (المعلومات والعواطف) من برنامج كورت لتعليم التفكير في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة اليرموك: الأردن (٢٠٠١م).

٨. سوسن محمد عز الدين موافي "فعالية استخدام برنامج الكورت للتفكير في تدريس وحدة المنطق الرياضي على التحصيل والتفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة جدة" المؤتمر العلمي الثالث، تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية الإبداع، القاهرة: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات (٢٠٠٣م) ص ص ٣٥٩-٥٣٥.

٩. علي سعد الحربي. أثر طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول الثانوي في مقرر الأحياء بمدينة عرعر، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة .(١٤٢٢ /١٤٢٣ هـ).

10. kress , a. infusing critical thinking skills in early childhood education coursework to facilitate decision marking by community college students. (doctoral dissertation, nova university, (1992).

11. Lock , R.S. « College Women›s Decision Marking Skills Relating to Voluntary Participation in Physical Activity during Leisure Time. Journal Of Perceptual and Motor Skills. Aug. 71(1) (1990) PP 141 -146

١٢. محمد زياد الأسطل (٢٠١٠ م) أثر تطبيق إستراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التاريخ وفي تنمية تفكيرهم الناقد، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، كلية العلوم التربوية قسم المناهج وطرق التدريس.

13. Hinnat, b. a study of de bono›s pmi thinking tools as a means of education student writing performance. dissertation abstract international. (11) .(1993).

١٤. مها عاهد ست أبوها. أثر التدريب على مجالي التوسع والتنظيم من

برنامج كورت لتعليم مهارات التفكير في تنمية التفكير الناقد، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة اليرموك: الأردن (٢٠٠١م).

١٥. وليد فهاد الجابري. أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لطلاب الصف الأول الثانوي في مقرر الرياضيات، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة .(١٤٢٨ هـ).

ثالثاً – المواقع الإلكترونية :

١. جميل حمداوي. من أجل مقاربة جديدة لتدريس الأدب العربي، موقع ديوان العرب، متاح على الرابط حتى تاريخ ٢٠١٤م:

http://www.diwanalarab.com/spip.php?article7778

المبحث السادس

أثر استخدام حقيبة تعليمية قائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الشعرية والتفكير الإبداعي والاتجاه نحو اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الجامعية

إعداد

د. أمامة محمد الشنقيطي (*)

(*) أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد : جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن – كلية التربية : قسم المناهج وطرق التدريس .

مقدمة :

اللغة جسر التواصل الممدود بين البشر منذ الخليقة، ووعاء نقل الحضارة والثقافة والأدب منذ القدم؛ ولذا فقد احتلَّ تعلّم وتعليم اللغة العربية مكان الصدارة في اهتمامات التربويين. والنصوص الأدبية بشقيها الشعرية والنثرية فرع هام من فروع اللغة العربية؛ لأنه ينمي لديهم مهارات التذوق الأدبي، وكذا مهارات التفكير. (مدكور، ١٤٢٣هـ: ١٨٨).

وللشعر في ماضي الأمة العربيّة وحاضرها مكانة عظيمة، حتى قالوا: "الشعر ديوان العرب"، وثّقوا به أيامهم، وحفظوا أمجادهم. ثمّ جاء الإسلام ليعزّز هذه المكانة للشعر، فاهتمّ المسلمون بجيد القول الشعري حفظاً ورواية وتعليماً لأبنائهم. (الرشيد، ١٩٨١م: ٢٩-٣١).

وتسعى الجامعات إلى تسليح طلابها بمهارات التعلّم الذاتي والمستمر، وتمكينهم من أدوات المعرفة اللازمة لهم لمواكبة تطورات العصر المتلاحقة، ومن هنا يتأكد دور الأستاذ الجامعي في كونه المرشد في دروب المعرفة والقائد لدفة القيم في زمن تلاطمت فيه أمواج الثقافات وخلطت وسائل التواصل الحديثة الغث بالسمين.

ويتفق الجميع على أن التعليم من أجل التفكير هدف من أهداف التربية الحديثة في التعليم العام، ومقصد سام من مقاصد التعليم العالي، تسخَّر له الجهود، وتقام من أجله المشاريع، وتُدعم البَحوث والدراسات التي تصب في مصبه استباراً للواقع أو استشرافاً للمستقبل.

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

لقد كشفت العديد من الدراسات عن ضعف الطلاب في المرحلة الثانوية في تذوق النصوص الأدبية مما انعكس على فهمهم للشعر وتذوقهم له في المرحلة

الجامعية؛ وبالتالي فإن تعليم النصوص الأدبية في المرحلة الجامعية في حاجة ماسة إلى دراسة علمية تساهم في تنمية الحس الفني المرهف لدى الطلاب، ومهارات التفكير المبني على أسس علمية سليمة. (يونس، ٢٠٠١م: ٣٠٨).

ويعد التفكير الإبداعي أحد الأشكال الراقية للنشاط الإنساني، ويرى عبد الرازق (١٩٩٤م) أن التفكير الإبداعي مسؤول عن الحضارات الراقية التي توصلت إليها البشرية على مر العصور، فلولا المبدعون وأفكارهم لظلت الحياة بدائية حتى اليوم، ولما نمت أذواق الناس وتهذبت ومشاعرهم. (ص٦-٧).

ويعتبر التعلم الذاتي في تعليم اللغات بشكل عام وتعليم اللغة العربية بشكل خاص أمر ضروري لابد منه (السويس وعبيد: ١٩٩٦: ٨٧). ودور معلم اللغة العربية في تعليمها بأسلوب التعلم الذاتي يتجلى في قدرته على أن يجعل المتعلم قادراً على أن يُعلِّم ذاته بذاته. (عبد الله، ١٩٩٥م: ٤٧).

وتعد الحقائب التعليمية من أساليب التعلم الذاتي الأكثر انتشارًا، معدٌّ بأسلوب النظم التعليمية، ويتسع ليشمل موضوعات دراسية على درجة عالية من الترابط والانسجام المعرفي (الطوبجي، ١٩٩٣م: ١٨).

ويمكن التأكيد بأن دراسة اتجاهات الطلاب لا تقلّ أهمية عن إكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لتفوقهم وإتقانهم للمعرفة السليمة؛ ولذلك فإن الوقوف على اتجاهاتهم في المرحلة الجامعية نحو اللغة العربيّة الفصيحة أمرٌ في غاية الأهميّة، وعامل مساعد في التعرف على العوامل الكامنة في تشكيل هذه الاتجاهات والعمل على تطويرها وتحسين الظروف المحيطة؛ حتى يقبل الطالب على استخدام لغته الفصيحة ويبذل الجهد لامتلاك ما فاته من مهارات أساسية بروح مشرقة وشعور إيجابي.

وقد لمست الباحثة من خلال عملها في التدريس الجامعي الحاجة الماسة إلى ربط الطالبة الجامعيّة بتراث أمتها، وتعريفها بمزايا لغتها، ومناقشتها في مشكلة إقصاء اللغة العربيّة الفصيحة عن ميادين العلم والتعلّم.

ولمزيد من التأكد من مشكلة البحث، قامت الباحثة بدراسة استطلاعية قابلت فيها (١٢) طالبة من طالبات برنامج معلّمة الصفوف الأوليّة بكليّة التربيّة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ودار الحوار بين الطرفين عن مهارات القراءة الشعرية، كما طبقت الباحثة اختباراً مبدئياً على الطالبات؛ للتعرف على مستوياتهن في القراءة الشعرية، ومن النتائج التي توصلت إليها ما يلي:

١. إخفاق الطالبات في تقديم حلول إبداعية للإشكالية التي يطرحها النص الشعري.
٢. الضعف الملحوظ لقدرة الطالبات على صياغة وتوليد أسئلة جيدة تتعلق بالنص الشعري.
٣. الضعف الملحوظ في القراءة الشعريّة الصحيحة والمعبّرة.

وفي ضوء ما تقدم فإن مجال البحث في تنمية مهارات القراءة الشعرية والتفكير الإبداعي بحاجة إلى دراسة علمية تنطلق من الواقع، وتتبنى إستراتيجية تدريسية حديثة قائمة على توليد الأسئلة ومراجعتها.

وبالتالي تتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس:

ما أثر استخدام حقيبة تعليمية قائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الشعرية والتفكير الإبداعي والاتجاه نحو اللغة العربيّة لدى طالبات المرحلة الجامعية؟

وينبثق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

س١- ما أثر الحقيبة التعليمية القائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي في

تنمية مهارات القراءة الشعرية لدى طالبات كلية التربيّة بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن؟.

س٢- ما أثـر الحقيبة التعليمية القائمة علـى إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات كلية التربيّة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن؟.

س٣- ما أثـر الحقيبة التعليمية القائمة علـى إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية اتجـاه طالبات كلية التربيّة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن نحو اللغة العربيّة؟.

فروض البحث:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين متوسطي درجـات الطالبـات في بطاقـة ملاحظـة الأداء البعدي لمهـارات القراءة الشعرية قبل وبعد تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي.

٢. لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة عنـد مستـوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بـين متوسطـي درجات الطالبات في اختبار التفكير الإبداعي قبل وبعد تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين متوسطي درجـات الطالبات في مقياس الاتجـاه نحو اللغة العربيّة قبل و بعد تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي.

منهج الدراسة :

استخدمـت الباحثـة المنهج شبـه التجريبي الـذي يدرس ظاهـرة أدخل إليهـا متغير أو متغيرات جديدة، وهـو منهج قائم على تصميم المجموعة التجريبية الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي؛ وذلك لدراسة أثر حقيبة تعليمية قائمة على

إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الشعرية والتفكير الإبداعي والاتجاه نحو اللغة العربيّة لدى طالبات المرحلة الجامعية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تقصي أثر حقيبة تعليمية قائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الشعرية والتفكير الإبداعي والاتجاه نحو اللغة العربيّة لدى طالبات المرحلة الجامعية؛ من خلال:

- الكشف عن الفروق بين درجات الطالبات في بطاقة الملاحظة للأداء البعدي لمهارات القراءة الشعرية والتي تعزى إلى الحقيبة التعليمية.
- الكشف عن الفروق بين درجات الطالبات في اختبار التفكير الإبداعي، والتي تعزى إلى الحقيبة التعليمية.
- الكشف عن الفروق بين درجات الطالبات في مقياس الاتجاه نحو اللغة العربيّة، والتي تعزى إلى الحقيبة التعليمية.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث الحالي من أهمية الموضوع الذي يتناوله؛ من خلال ما يلي:

١. في تنمية مهارات القراءة الشعرية لدى طالبات المرحلة الجامعية التي استهدفها البحث الحالي؛ توظيفًا لدور الشعر في تهذيب الوجدان وبناء العقول.

٢. تقديم حقيبة تعليمية متكاملة قد يستنير بها الأساتذة الجامعيون في تنمية الاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربيّة من خلال النص المناسب.

٣. تستجيب الدراسة الحالية لتطورات العصر ومستجدات التربية؛ إذ إنها تبني إجراءاتها على التساؤل الذاتي الذي أثبتت الدراسات السابقة فاعليته في التعلم والتعليم.

٤. تؤكد الدراسة الحالية على ضرورة تعليم التفكير وتنمية مهاراته خاصة في المرحلة الجامعية، وبالتالي عُنيت بنوع من التفكير يتلاءم مع طبيعة مهارات القراءة الشعرية ويتناغم مع أساليب التساؤل الذاتي وهو التفكير الإبداعي.

حدود الدراسة:

يقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

١. طالبات كلية التربيّة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن اللاتي يدرسن مقرر إستراتيجيات تدريس اللغة العربيّة وتقييمها (نهج ٤٢٢) للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٥-١٤٣٦هـ.
٢. مهارات القراءة الشعرية المحددة في هذه الدراسة.
٣. مهارات التفكير الإبداعي المتمثلة في: الطلاقة، والمرونة، والأصالة.

مصطلحات الدراسة:

الحقيبة التعليمية:

تعرَّف الحقيبة التعليمية بأنها: "نظام تعليمي تعلُّمي أُعد بإحكام باتباع مدخل النظم، تقتصر على تقديم مفاهيم أو مهارات بدقة وتتسع كي تشمل موضوعات دراسية من موضوعات عدة، على درجة عالية من الترابط والانسجام المعرفي، وتسعى إلى تيسير التعلّم الفردي؛ من خلال ما تقدمه من تنوع ثري في المحتوى، والوسائل، والأنشطة، والأساليب، وطرائق التعلّم". (نشوان، ١٩٩٣م: ٣٨٨).

وهي في الدراسة الحالية: رزمة تعليمية أعدت بأسلوب النظم، واقتصرت على تقديم معلومات ومهارات واتجاهات تتعلق ببعض النصوص الشعرية التي يدور محتواها حول إشكالية إقصاء اللغة العربيّة الفصيحة في الوقت الحالي والاعتقاد بقصورها عن تلبية متطلبات العصر والوفاء بها، على أن يتم تدريبهن على القراءة

الشعرية الصحيحة التي تنمي الذوق وتخاطب وجدان السامعين، ثم كذلك تنمية التفكير الإبداعي في اتجاه يخدم اللغة العربيّة ويثير عقول الناشئة نحو البحث عن حلول إبداعية تعيد لهذه اللغة العظيمة الكريمة مجدها؛ من خلال ما تضمنته الحقيبة التعليمة من أنشطة، وأنماط تعلم ركزت على نمط التعلم الذاتي، الذي تحدد في إستراتيجية التساؤل الذاتي.

إستراتيجية التساؤل الذاتي:

عرف عدس (١٩٩٦م) إستراتيجية التساؤل الذاتي بأنها: "أسئلة يضعها الطلاب تتناول المادة الدراسية التي يدرسونها قبل القراءة وأثنائها وبعدها". (ص١٤٤).

وهي في الدراسة الحالية: خطوات السير في تدريس النص الشعري من خلال الأسئلة الذاتية التي تطرحها الطالبات على أنفسهن قبل دراسة النص الشعري وأثناء دراسته، وبعد دراسته؛ لتيسير فهمهن للنصوص الأدبية في ضوء حاجاتهن، وحدود إمكاناتهن، وامتلاك زمام تعلمهن مهارات قراءة الشعر وتذوقه، وتشجيعهن على التفكير الإبداعي القائم استمطار الأفكار والبحث عمّا يناسب منها والحرص على اتصافها بالجدّة والأصالة.

مهارات القراءة الشعرية:

تعرّف المهارة بأنها "سهولة أداء استجابة من الاستجابات، أو سهولة القيام بعملٍ من الأعمال بدقةٍ، وعلى أكمل وجه، وفي أقصر وقت" (إبراهيم ،٢٠٠٠م : ٩٦٦).

جاء في الأشقر (٢٠١٢) أن إلقاء الشعر العربي يعني قراءة القصائد بصوت عالٍ مع مراعاة التنغيم الصوتي، وتوظيف الحركة والإشارة معًا، بما يلائم النص الشعري الملقى. (ص١٩).

ويقصـد بمهارات القـراءة الشعرية في هذه الدراسـة: مجموعة من المهارات الرئيسـة والفرعيـة الواجب التزام الطالبـة بها عند قراءة النصـ الشعري قراءة جاهـرة وهي: التحكم في عمليـة التنفس أثناء العرض الشفـوي، والنطق الصحيح للحـروف والمقاطـع والكلمات وتضم كل منهما (٥) مؤشـرات أداء، ومراعاة تلوين الصوت وتضم (٦) مؤشرات أداء، ومراعاة علامات الترقيم وتضم (٣) مؤشرات أداء، والمواءمـة بـين حركات الجسد والإلقـاء وتضم (٥) مؤشـرات أداء، وحضور الشخصية وتضم (٦) مؤشرات أداء.

التفكير الإبداعي:

يـرى بعض العلماء والباحثـين أن التفكير الإبداعي هـو: "تفكير حدسي، وأن المبـدع قـد لا يرى في لحظة التنوير أو الإلهام حل هـذه المشكلة فقط ولكن بصيرته "تتفتح" على مشاكل أخرى وحلول لها تتعلق بالمشكلة الأولى وتفجرها". (العيسوي، ١٩٩١: ٩٦؛ الحفني، ١٩٩٥ : ٢٩-٣٠).

وهـو في الدراسة الحالية: ذلك النمـط من التفكير المرتبط بالبحث عن حلول غير مألوفة لمشكلة إقصاء اللغة العربية الفصيحة عن ساحة العلم والأدب في الوقت الراهن، يمـرّ بمراحل عديدة، مدفوعاً بدوافع الطالبة الذاتية، وشعورها بالمشكلة، ورغبتهـا في المساهمـة في الحـل، وينتهي الأمـر إلى اتخاذ القـرار وتحديد الموقف واقتراح حلول غير مستبقة.

الاتجاه نحو اللغة العربيّة :

عرّف إنستازي الوارد في عبد الرحيم (١٩٨٨م) الاتجاه بأنّه: ميلٌ للاستجابة بشكل إيجابيّ أو سلبي تجاه مجموعة خاصة من المثيرات. (ص٩٧).

وعليـه يكون المعنـى الإجرائي للاتجاه في هذه الدراسـة: حركة وجدانية تغمر شعـور وإحساس الطالبة استجابة لوعيها العقلي بقيمة ومكانة اللغة العربية، بحيث

تتجه نحو استخدام اللغة العربية استخداماً صحيحاً في حديثها وكتاباتها، إضافة إلى امتداحها وتقديرها والذود عنها.

الخلفية النظرية (الإطار النظري والدراسات السابقة):

أساليب التعلم الذاتي:

حظي التعلّم الذاتي باهتمام علماء التربية؛ لكونه من أفضل طرائق إكساب المهارات بالتعليم والتدريب، ومن أهم أساليب توظيف مهارات التعلّم بفعالية؛ ويُمكِّن من تطوير الفرد سلوكياً ومعرفياً ووجدانياً، وبالتالي يلبي متطلبات العصر (هزايمة، ٢٠٠٥ :٤٧). وتهدف أساليب التعلّم الذاتي إلى تحقيق تعلم أكثر وفاءً بحاجات المتعلم وأشدّ مراعاة لخصائصه المميزة له؛ ولذلك فقد تعددت أساليبها واختلفت في إجراءاتها وخطواتها.

وتعدُّ الحقائب التعليمية أحد أساليب التعلّم الذاتي الأكثر انتشاراً، والحقيبة التعليمية خطة توضح للطالب ما سوف يقوم به وتقترح له الوسائل والطرق والأنشطة والمصادر التعليمية وتحدد له في النهاية ما إذا كان قد تعلم فعلاً أم لا (الطوبجي،١٩٩٣ :١٩٤)، وهي نظام من التعلم الذاتي، تنظم فيه المادة التعليمية في وسائل متعددة تقود المتعلم إلى تحقيق أهداف التدريس بأعلى فاعلية (القلا، ١٩٩٦: ٥١). وتكون الحقائب التعليمية مجدية كثيراً متى استخدمت بمهارة في مجالاتها، فعندما يوجد طالب مهتم بموضوع ما، فإنه يتمكّن من تعلّم ما يريد في الوقت الذي يريد؛ عن طريق الحقيبة التعليمية، وهنا يظهر دور الحقائب التعليمية الفعَّال في تحقيق أفضل تعلّم؛ اعتماداً على الذات. (العجمي، ٢٠٠١: ٧٦).

وتستند الحقائب التعليمية في بنائها إلى مجموعة من الأسس ذكرها الخطيب (١٩٩٧ :٨) من أهمها: اتباع أسلوب النظم في بنائها، والاهتمام بالأهداف، والتعلم للإتقان؛ حيث تسمح الحقائب التعليمية باستخدام أساليب حديثة للتقويم تستند على معايير إتقان دقيقة ومحددة سلفاً.

وقد اعتمدت الدراسة الحالية على إستراتيجية التساؤل الذاتي في تصميم وبناء أنشطة الحقيبة التعليمية، وفي تعليم محتواها للطالبات الجامعيّات، وفيما يلي عرض موجز لمفهوم إستراتيجية التساؤل الذاتي، وأهميتها، وخطوات إجرائها.

إستراتيجية التساؤل الذاتي:

يعرّف اللقاني والجمل (٢٠٠٣م :٣٤) الإستراتيجية بأنها: "مجموعة الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل للوصول إلى مخرجات، في ضوء الأهداف التي وضعها، وتتضمن مجموعة من الأساليب، والأنشطة، والوسائل، وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق أهدفها".

وعرفت (إكسفورد) إستراتيجيات ماوراء المعرفة (١٩٩٦م) أنها: "تعني تلك الأفعال التي تتخطى العمليات المعرفية، والتي تتيح للمتعلم فرصاً لتنظيم عملية تعلمه، وتشمل ثلاث فئات هي: تركيز عملية التعلم، والتنظيم، والتخطيط للتعلم، وتقويم التعلم". ومن خلال العرض السابق لمفهوم إستراتيجيات ما وراء المعرفة يتضح أنها تقوم على الأنشطة العقلية، قبل التعلّم، وأثناءه، وبعده. (ص١١٥-١٢١).

ويؤكد عدس (١٩٩٦) أهمية استخدام الأسئلة الذاتية أثناء التعلم بقوله: "إننا نرجو أن يأتي الوقت الذي يصوغ فيه الطلاب أسئلتهم ويطرحونها، ويقومون بعرض مشاكلهم وقضاياهم بأنفسهم، بدلاً من أن يقوم المعلم بذلك" (ص٧٩). وترى أسماء فهمي (٢٠٠٣م) أن إستراتيجية التساؤل الذاتي تتضمن نوعين من الأسئلة هما: الأسئلة الموجهة التي يحددها المعلم للطلاب ليكملوها ثم يولدوا أسئلة تماثلها، والأسئلة غير الموجهة (المفتوحة) التي يصوغها الطالب قبل عملية التعلم أو أثنائها أو بعدها؛ بحيث تساعده على فهم المادة المتعلمة، وإدراك المغزى منها، والتفكير فيها. (ص١٢٥).

وقد أثبتت نتائج العديد من الدراسات السابقة الأثر الإيجابي لإستراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل اللغة العربية وتنمية مهارات التفكير، حيث أجرت أميرة الشبولي (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى تجريب برنامج قائم على التعلّم الذاتي باستخدام أسلوب الحقائب التعليمية لتنمية مهارات الصحة اللغوية ذات الصلة بالتعبير الكتابي الوظيفي، وقد أظهرت الحقيبة التعليمية فاعلية في تنمية مهارات الصحة اللغوية ذات الصلة بالتعبير الكتابي الوظيفي. وبعد ذلك بعام واحد فقط أجرت أماني عبدالمقصود (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجيات الأسئلة في تنمية الإبداع الأدبي في اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية، وأسفرت الدراسة عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الإبداع الأدبي في القصة والمقال لدى طلاب المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمو السلوك الإبداعي لديهم. ثم أجرى عبد الحافظ (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي، وأسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.كما أجرت سماهر النوافعة (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تعّرف أثر إستراتيجيتي التساؤل الذاتي والتعليم التبادلي في تحصيل الأدب وتنمية مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، وأسفرت الدراسة عن تفوق المجموعة التي درست بإستراتيجية التساؤل الذاتي على الأخرى التي درست بإستراتيجية التعليم التبادلي مما يدل على فاعلية الأولى في تنمية تحصيل الأدب، حيث خلصت إلى أن إستراتيجية التساؤل الذاتي تتيح للمتعلم الفرصة لتوسيع أفكاره خارج إطار النص المعد للقراءة، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات على الإستراتيجيتين في فروع اللغة الأخرى. ثم أجرى مناع (٢٠٠٨) دراسة أخرى في حلوان مصر مشابهة، هدفت إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي، وأسفرت

الدراسة عن فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي المستهدفة. ثم كانت دراسة العذيقي (٢٠٠٩) في المملكة العربية السعودية، والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي بكل مستوياته. وفي نفس العام أجرت بسينة الغامدي (٢٠٠٩) دراسة بهدف تعرّف فعالية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرّمَة، وكشفت الدراسة عن جدوى استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي، وأوصت بضرورة تدريب الطالبات المعلّمات في الكليات على استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة خلال فترة التربية العملية الميدانية. كما أجرت حنان النمري (٢٠١١) دراسة كشفت عن فاعلية استخدام حقيبة تعليمية قائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي وأساليب التقويم الأصيل في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتفكير التأملي لدى تلميذات الصف الأول الثانوي، وأوصت بالاستفادة من الحقيبة التعليمية القائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي وأساليب التقويم الأصيل التي قدمتها الدراسة الحالية؛ من خلال تطبيقيها في مجال تدريس مقرر الكفايات اللغوية لجميع تلاميذ وتلميذات الصف الأول الثانوي المطور.

ولعل ما سبق يشير إلى أن نتائج الدراسات السابقة قد أجمعت على فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس اللغة العربية، غير أن معظم الدراسات السابقة توجهت إلى مهارات الفهم القرائي، الأمر الذي يبرر ضرورة إجراء الدراسة الحالية التي تركز على تنمية مهارات القراءة الشعرية التي تندمج فيها الطالبة النص الشعري، وتستخدم أنماطاً إبداعية من التفكير في معالجة ما يثيره النص الشعري من قضايا.

القراءة الشعرية:

تلعب النصوص الأدبيّة دوراً كبيراً في تنمية مهارات الطالبات اللغوية والفكرية، والتعبيرية، كما تعتبر الأساس الذي تنطلق منه نحو التذوق الأدبي والتفاعل مع النص. وقد عرفها شحاتة (١٩٩٦) بقوله: "هي وعاء التراث الأدبي الجيد قديمه وحديثه، ومادته التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الطلاب اللغوية؛ فكرية، وتعبيرية، وتذوقية" (ص١٧٩).

ويهدف تعليم النصوص الأدبية إلى العديد من الأهداف من أهمها: تنمية إحساس الطالبات بجمال الألفاظ، وتمكينهن من فهم التراكيب اللغوية، والاستمتاع بجمال الفكرة ورقي الأسلوب، والتفاعل مع ما في النص من موسيقى داخلية وخارجية، وإقدارهن على تحليل النصوص الأدبية، ونقدها، وتنمية حرية التفكير لديهن، وتوجيههن إلى الإفادة من القيم والمثل العليا والاتجاهات الأخلاقية والاجتماعية التي كان يتصف بها العرب. (إبراهيم،١٩٩٩: ٢٦١؛ ويونس وآخران، د.ت: ٢٢٢؛ وخاطر وآخرون، ١٩٩٩: ١١٥، مجاور،١٩٩٨: ٤١٢ ؛ وأحمد، ١٩٩٨:٢٧١).

وتؤكد فاطمة الأشقر (٢٠١٢م) أنَّ الشعر لم يحظ بالعناية التي يستحقها، مقارنة بما يدرسه الطلبة من فنون أدبية أخرى كالخطابة، والخاطرة، والقصة، والمسرحية. (ص١٤).

ومع ذلك فإنّ الشعر أكثر ألوان الأدب تأثيراً على الطلاب، وأقدرها على تشكيل الخبرات الأدبية، وكلّما كان المعلّم قدوة في سلامة النطق، وحسن التعبير الصوتي، عمد الطلاّب إلى محاكاته؛ للوصول بهم إلى حسن إلقاء الشعر والإحساس به وتذوق معانيه. (مجاور، ٢٠٠٠: ٧٣).

ومما يدلّ على أهمية تقديم النماذج الشعرية الفصيحة للطلاب ما يؤكده المختصون من أنّ الإكثار من الشعر الذي يطرق مسامع الطلبة، ويشنّف آذانهم، إن

تم اختيـاره بما يناسبهم، وضمن ضوابط تحكـم عرضه عليهم، سيزيد حصيلتهم اللغوية، ويزيد من قدرتهم على التذوق الشعري. (فاطمة الأشقر،٢٠١٢:٢١).

ولعمليـة الإلقاء أركان ينبغي مراعاتهـا إذا ما أريد لها النجاح، وهي: المصدر وهـو الملقـي، فيجب أن يلـم بقواعد الإلقـاء؛ ليكون إلقـاؤه مؤثـراً. والمستقبل وهو المستمـع، فلا بد من تعـرّف صفاته الشخصية، كعمره، ومستـواه العلمي، ومستواه المعيشـي، وعاداته وتقاليده، وغيرها؛ وذلك لاختيار مـا يناسبه من المواضيع، ومن طرائق ووسائل وأساليب الإلقاء. والرسالة وهو الموضوع، فلا بد من إتقان تحضيره، ومراعـاة كونه مناسباً للمستمعـين، وضمن دائرة اهتمامهـم. والقناة وهي وسائل وأساليب الإلقاء. واستجابة الجمهور. (إبراهيم، ١٩٩٥م : ٨٢).

وللإلقاء أهداف أساسية هي: إيصال المعاني التي يقصدها المتكلم، بتجسيدها وإبرازهـا، والتأثير والإقناع، ونقل المشاعر والعواطـف التي تضمَّنها النص، وكشف جماليـات الأسلـوب الأدبي للكلام، وتوفر المـادة المقروءة، أو المحفوظـة، أو الملقنة، المادة الأولية للإلقاء، والمتكلم هو الذي يشكل هذه المادة بالشكل الذي يرى أنّه يحقق أهدافه، مستغلاً قدراته الصوتية والبدنية والنفسية. (سعد، ١٩٩٩م:٤٦-٥٠).

وتذكـر فاطمـة الأشقر (٢٠١٢) عن Zervos أن قـراءة الشعر تخلق إحساساً بتأثير اللغـة، وذلك عندما يبدأ الطلبة باكتشاف خصائصها، وملاحظة ما تقدمه من استدلال غير مباشر، وجماليات معنويّة ولفظية. (ص ٢٢).

فالشعـر فكرة وصورة ونغم ولغة، و إذا أضيف إليه إلقاء حسن أو عرض يبهج زاده جمالاً إلى جمال.

ويذكر الخليفـة، (٢٠٠٣ م) أن هناك عدداً من الاعتبارات التي يمكن للمعلم أن يراعيهـا في تدريسه، ومن هذه الاعتبارات أن يؤمن بأن كل طالب مزود بنصيب مـن ملكـة فهم الشعـر وتذوقه، وأنه من الممكـن تعهدها في أيـة مرحلة من مراحل

التعليم؛ مما يوجب عليه تشجيع الطالب على تذّوق النصوص الشعريّة في جوّ تسود فيه حرية الرأي. (٢٠٨).

والحق أن الدراسات العربيّة التي تتناول الشعر دراسة وتحليلاً وتقويماً لواقع تدريسه قليلة جداً، ومنها دراسة فاطمة الأشقر (٢٠١٢) التي كشفت عن فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية مهارات إلقاء الشعر. وأوصت بتطبيق إستراتيجيات حديثة في تنمية مهارات إلقاء الشعر العربي وتذوّقه لدى الطلبة، وبإجراء المزيد من الدراسات في مهارات إلقاء الشعر العربي للإفادة منها في تحسين أداء إلقاء الطلبة للشعر العربي. كما أجرى سعد (١٩٩٩م) دراسة قائمة على استخدام برنامج تعليمي بهدف تنمية مهارات إلقاء الشعر لدى طلاب المرحلة الثانويّة، وأوصت الدراسة باعتماد البرامج التعليمية لتنمية القراءة الشعرية ؛للكشف عن المواهب لدى الطلبة ورعايتها. وقبل ذلك أجرى إبراهيم (١٩٩٥م) دراسة بهدف تنمية بعض مهارات الأداء الشعري لدى طلاب كليّة التربية، وأسفرت الدراسة عن ضرورة تدريب الطلاب على أداء الشعر في صوره المختلفة أثناء دراستهم الجامعيّة. ومن هنا فقد انطلق هذا البحث من النص الشعري ليعالج نقصاً في الدراسات العربيّة في هذا الشأن.

التفكير الإبداعي:

لقد دعا القرآن الكريم إلى التفكير، فحث على النظر العقلي والتأمل والفحص وتقليب الأمر على وجهه لفهمه وإدراكه. وجاء علم التربية الحديث ليُعنى بالإبداع والمبدعين، خاصة في الربع الأخير من القرن العشرين، لارتباطه بتقدم الأمم وتطورها.

ويعد مفهوم التفكير الإبداعي من المفاهيم التي اختلف بشأنها العلماء والباحثين، ولذا فقد سارت الأبحاث في مجال التفكير الإبداعي على جبهة عريضة مليئة بالتشعب والتنوع، ثمّ حصر التعريفات المختلفة للتفكير الإبداعي من مداخل

ثلاث هي: العملية الإبداعية، والإنتاج الإبداعي، وسمات الشخص المبدع.

والإبـداع أسلـوب مـن أساليـب التفكـير الموجه والهـادف، يسعـى الفرد من خلالـه لاكتشاف علاقات جديدة أو يصـل إلى حلول جديدة لمشكلاته، أو يخترع أو يبتكـر مناهج جديدة أو طرقاً جديدة أو أجهـزة جديدة أو ينتج صوراً فنية جميلة. (العيسوي، ١٩٩٤: ١٤٤).

ويشـير عدس (١٩٩٦م) إلى أن التفكـير الإبداعي هو "التفكير الذي نصل به إلى أفكار ونتائج جديدة لم يسبقنا إليها أحد، وقد يتوصل إليها الفرد المبدع بتفكير مستقـل، وقد تكون نتاج مبدع آخر يعمل كل منهمـا مستقلاً عن زميله، وتتأتي هذه الأفكار والنتائج لهما معاً". (ص ٣٣).

ويذكـر (عيد، ٢٠٠٠م) أنَّ هنـاك فرقاً بين نوعين من التفكـير هما: التفكير التقاربـي والتفكير التباعدي؛ حيـث يدفعنا الأول إلى إجابـة محددة عندما تعطى لنا الوقائع، وهـو يقاس باختبارات الذكاء، في حين يدفعنا الثاني إلى رؤية علاقات جديدة بين الأشياء الملائمة لموقف معين من خلال التأليف بين أفكار قديمة من أجل إخراج تشكيلات جديدة. (ص١٩).

ويؤكـد كل مـن (أبـو حطـب، ١٩٩٢: ٣٥٦؛ معوضـ،١٩٩٤: ٥٠) أن التفكـير الإبداعـي هو تفكـير تباعدي يتضمن القـدرة على تعدد الاستجابـات عندما يكون هناك مؤثر، وتعجز اختبارات الذكاء التقليدية عن قياس القدرات الإبداعية.

والإبـداع في مجـال التعليـم يقابله التفكـير التباعدي الذي يستنـد إلى تعدد الإجابـات في مواجهة التفكير التقاربي الذي يستند إلى إجابة واحدة، والذي يعتمد على الذاكرة. (عبد الرحمن، ١٩٩٦: ٤١٤-٤١٥).

وتأسيسـاً على مـا سبق يتضح أن هنـاك علاقة طردية بين الإبـداع والتفكير الإبداعي؛ فالإبداع منتج في حين أن التفكير الإبداعي عملية، وبقدر ما تكون براعة

العمليـة يكـون للمنتج تميزه وأثـره، فالعلاقة بينهمـا هي علاقة الشـيء بأصله أو علاقة البداية بالنهاية.

وتؤكـد عزيـزة المانـع (١٩٩٦م) أنّ تنميـة التفكـير الإبداعـي أصبحت غاية مستهدفـة علـى مستوى المجتمـع والتربية بمؤسساتهـا المختلفة،وهدفـاً مهماً على مسـتوى مراحـل التعليـم المختلفة داخل هـذه المؤسسات. حيث تنبـع أهمية إدخال التفكـير الإبداعـي إلى التعليم لارتباطـه بمسألة النمو والتقـدم ومواجهة تحديات المستقبـل في عالم أصبـح قائده الفكر، وخاصة في ظل انتقـال الاهتمام من دراسة الشخص الذكي إلى الشخص المبدع والعوامل المؤثرة فيه.كما تؤكد إننا في مواجهة مستقبـل متزايد التعقيد يحتـاج إلى كثير من المهارات في اتخـاذ الاختيارات وحل المشـاكل والقيام بالمبـادرات المختلفـة. (صـ٢٧). وسوف يتنـاول البحث الحالي المكونات الأساسية للتفكير الإبداعي على النحو التالي:

١. الطلاقة:

ويقصد بها القدرة على توليد عدد كبير من البدائل، أو المترادفات، أو الأفكار، أو المشـكلات، أو الاستعمـالات عنـد الاستجابة لمثير معين، والسرعـة والسهولة في توليدها، وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات، أو خبرات، أو مفاهيم سبق تعلمها. (جروان، ١٩٩٩: ٨٢).

وبالتحليل العاملي للقدرات العقلية تبيّن أن هناك أنواع للطلاقة. وهي:

أ. الطلاقـة اللفظيـة: وتعنـي القدرة علـى سرعة إنتاج أكبر عـدد ممكن من الكلمات التي تتوافر فيها شروط معينة. (معوض،١٩٩٥: ٥١).

ب. الطلاقـة الفكرية: وتعني القدرة على إنتـاج أكبر عدد من التعبيرات التي تنتمي إلى نوع معين من الأفكار، في زمن محدد. (القذافي، ٢٠٠٠: ٤٢-٤٣).

جـ. الطلاقة التعبيرية: وتعني القدرة على التفكير السريع في الكلمات المتصلة الملائمة. (معوض، ١٩٩٥: ٥١).

د. الطلاقـة الارتباطيـة: ويقصد بها القدرة على إنتـاج أكبر عدد ممكن من الوحـدات الأولية ذات خصائص معينة مثل علاقـة تشابه، تضاد، في زمن محدد. (معوض، ١٩٩٥: ٥١).

٢. المرونة:

يرى منسـي (١٩٩١) أن المرونة هي: "القدرة على تغيير الحالة الفعلية بتغيير الموقف". (ص ٢٤١).

وتقاس درجة المرونة "بعدد الأفكار البديلة أو المواقف والاستخدامات المختلفة أو الاستجابات أو المداخل التي ينتجها الفرد في زمن محدد لموقف معين أو مشكلة". (عطية، ١٩٩٥: ١٩٣).

ويـرى القـذافي (٢٠٠٠م) أنّه يمكـن التعبير عـن المرونة في شكلـين: المرونة التلقائيـة: وهي قدرة تعمل على إنتاج أكبر عدد مـن الأفكار بحرية وتلقائية، بعيداً عن وسائل الضغط. والمرونة التكيفية: وتشير إلى القدرة على تغيير أسلوب التفكير والاتجـاه الذهني بسرعة لمواجهة المواقف الجديـدة والمشكلات المتغيرة. (ص ٤٤-٤٧).

٣. الأصالة:

و"تعد الأصالة من أكثر الخصائص ارتباطاً بالتفكير الإبداعي، والأصالة هنا بمعنـى الجدة والتفرد". (جروان، ١٩٩٩: ٨٤). وتشير إلى "القدرة على إنتاج أكبر عـدد ممكن مـن الاستجابات غير العادية، غـير المباشرة أو الأفـكار غير الشائعة والطريفـة، وذلـك بسرعة كبيرة، ويشـترط أن تكون مقبولـة ومناسبة للهدف، مع اتصافها بالجدة والطرافة". (عبدالرازق، ١٩٩٣: ١٩٦).

ومـمـا سبق يمكن تحقيق مهارات التفكير الإبداعـي في هذا البحث من خلال ما يلي:

أولاً الطلاقة:

١. قـدرة الطالبات على القـراءة الشعرية بأكبر قدر من أشـكال الإلقاء في زمن محدد.
٢. قدرتهن على إعطاء أكبر عدد من أسباب إقصاء اللغة العربيّة الفصيحة في زمن محدد.
٣. قدرتهن على إعطاء أكبر عدد من الحلول لقضية إقصاء اللغة الفصيحة في زمن محدد.

ثانياً: المرونة:

١. قدرة الطالبات على القراءة الشعرية بأكبر قدر من أشكال الإلقاء المتنوّع الذي يستخدم لغة الجسد وتمثيل المعاني، وتلوين الصوت.
٢. قدرتهـن على إعطـاء أكبر عدد مـن أسبـاب المتنوعة والشاملـة لمشكلة إقصاء اللغة العربيّة الفصيحة.
٣. قدرتهـن على إعطاء أكبر عدد من الحلـول المختلفة لقضية إقصاء اللغة الفصيحة.

ثالثاً: الأصالة:

١. قدرة الطالبات على إلقاء القصيدة وإنشادها بصورة غير مسبوقة.
٢. قدرتهـن على سبر أسباب غير مألـوف طرحها حول مشكلة إقصاء اللغة العربيّة الفصيحة.
٣. قدرتهـن علـى إعطاء أكبر عـدد من الحلـول الجديدة والمقنعـة لقضية إقصاء اللغة الفصيحة.

دراسة الاتجاهات:

يعتـبر موضوع الاتجاهات من الموضوعات المهمـة والمثيرة للنقاش في كثير من الدراسـات التربوية؛ ولعلَّ ذلك نابعٌ من كونها تعمل وسيطـاً بين العمليات النفسية

الداخليــة للفرد، وما يصـدره مــن سلوكٍ ظاهر،وهي بذلك تحـدِّد وتوجِّه وتضبط السلـوك الإنســاني؛ لــذا فقد حظي مجــال الاتجاهــات بنصيبٍ وافرٍ مــن اهتمام الدراســات النفسية والتربوية، وقد أكَّد ذلك القحطاني (١٤١٧هـ) الذي أشار إلى أهمية دراسة الاتجاهات في الآونة الأخيرة،لدرجة أنَّ الكثير من المهتمين بدارستها وقياسها يرونها من أخصب موضوعات القرن الحالي، وأهمها. (ص٥١).

ويرتبـط موضــوع الاتجاهــات في العملية التعليمية بالمجــال الوجداني الذي يشمل: (القيم والاتجاهات، والميول، وألوان التذوق والتقدير)؛ لذا ينبغي أن يحظى هــذا المجال باهتمام الباحثين في الميدان التربــوي، وذلك من منطلق تكامل الموقف التعليمــي في جوانبه الثلاثــة: المعرفيَّة، والمهارية، والوجدانيــة؛ حيث تنمو وتُكتسب هــذه الجوانب بصورة متداخلة، ومتكاملة من خلال المواقف التعليمية، دون تحديد أي الجوانب يعدّ سبباً في نمو الجانب الآخر.

والاتجاهــات تضفــي علــى إدراك الفــرد ونشاطاته معنى يساعــد على إنجاز الكثير من الأهــداف. وتعتبر دراسة الاتجاهات من أهــم الحاجات اللازمة لتغيير السلوك الإنساني بغرض مواجهة المؤثرات التي تعمل على تكوين الاتجاهات السلبية (عليمات، ١٩٩٤، ص٢٣).

وبالرغم من أهمية دراسة الاتجاهات إلا أن هناك ندرة في الدراسات المتصّلة بالاتجاهــات نحو اللغــة العربية تعلّمــاً وفهماً ومعالجــة للنصوص وتفاعــلاً معها. والدراســة الوحيدة -حسب علّم الباحثة- هي دراسة أجرتها وفاء العويضي وأمامة الشنقيطــي (٢٠١٤) بهدف قياس فاعليّة نشــاط لغويّ قائم على الدراسة الشعرية في تنميــة الاعتــزاز باللغة العربيّة لــدى طالبات كليّة التربيّة بجامعــة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن؛ ولتحقيق ذلك الهدف تم استخدام المنهج التجريبي فطُبقت أداة البحــث: مقياس الاتجاه نحو قيمة الاعتزاز باللغــة العربية على عينة من الطالبات الجامعيّات والــذي تكوّن من ثلاثة محاور: (إدراك أهميــة اللغة العربيّة، والانتماء

إلى اللغـة العربيّـة، والاعتقاد بعالميّة اللغة العربيّة) اشتمل كل محور منها على سبع فقرات، وكشفت الدراسة عن فاعلية النشاط التعليمي القائم على القصيدة العربية علـى اتجاهات الطالبـات نحو قيمة الاعتزاز باللغة العربيـة. وأوصت الباحثتان أن ينـوّع عضو هيئة التدريس في الأنشطة التعليمية ويحفـظ أبياتًا شعرية تحض على الفضيلـة والقيم، ويكلِّـف الطلاب بجمع نصوص من النثر والشعـر تتضمن قيماً وأخلاقاً يسعى المجتمع إكسابها أفراده.

ومـن هنا اتجهـت الدراسـة الحاليـة في أحد أهدافهـا إلى كشـف اتجاهات الطالبـات نحو اللغـة العربيّة من خـلال استخـدام إستراتيجية التسـاؤل الذاتي، ومهـارات التفكير الإبداعي للولوج إلى أفكار النصـ الشعري ومضامينه التي تدور حول الولاء للغة العربيّة الفصيحة، وإشكالية إقصائها من عدد من أبنائها.

وهـذا ما يؤكده صـادق وأبو حطـب (٢٠٠٠م،صـ٦٩٩) باعتبـار أنَّ التعزيز يلعـب دوراً حاسمـاً في تكويـن معظم الاتجاهـات؛ فالاتجاهـات الإيجابيـة تتكوَّن وتتغـيرَّ بفعل الثواب، وأشـار إلى هذا المعنى نشواتي (١٤١٨هـ، ص٤٧٦)، وعدس (١٤١٩هـ، ص٢٣٣) باعتبار أنَّ الاتجاهات أنماطٌ سلوكية، يمكن اكتسابها وتعديلها بالتعلم،كمـا يمكن أن تتكوَّن بالملاحظة، والتقليـد، والقدوة الحسنة والمثال الفعلي، والإيحاء، والممارسة الفعلية، والترغيب.

حدود الدراسة:

أُجريت الدراسة في الحدود التالية:

- **الحد المكاني:** المملكـة العربية السعودية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن،كليّة التربيّة.
- **الحـد الزمنـي:** الفصـل الدراسـي الأول مـن العـام الجامعـي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.
- **الحد الموضـوعي:** ستقتصـر الدراسة الحالية على قياس أثر استخدام

حقيبة تعليمية قائمة علـى إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الشعرية والتفكير الإبداعي والاتجاه نحو اللّه العربيّة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمـت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميمـه ذي المجموعة الواحدة (قبلـي –بعـدي) لأنه أقرب إلى طبيعتـه؛ فهو لا يكتفي بمجرد وصـف الظاهرة أو الواقـع، وإنَّمـا يقوم عامداً بمعالجة عوامـل معينة، تحت شـروطٍ مضبوطةٍ ضبطاً دقيقاً (دالين١٩٨٥م،٣٧٧)، كما أنَّه يهدف إلى إحداث تغييرٍ متعمّدٍ للظاهرة عينة الدراسـة، ومن ثـمَّ ملاحظة آثار ذلـك التغيير في تلك الظاهـرة موضوع الدراسة (عبيـدات وآخـران: ١٤١٧هـ،٢٨٠)؛ وذلك لقياس أثر استخدام حقيبـة تعليمية قائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الشعرية والتفكير الإبداعي والاتجاه نحو اللّه العربيّة لدى الطالبات الجامعيّات.

ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة:

١. مجتمع الدراسة:

طالبـات كليّة التربيّة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بمدينة الرياض، اللاتـي يدرسن مقـرر إستراتيجيات تدريس اللغـة العربيّة وتقييمهـا (نهج ٣٢٤) ضمن خطة إعداد معلّمة الصفوف الأولى في المرحلة الابتدائية.

٢. عينة الدراسة:

أ. العينـة الاسـتطلاعية: تكونت مـن (١٢) طالبة من مجتمـع الدراسة، وذلك للتحقق من الشروط السيكومترية للمقياس.

ب. عينـة الدراسـة: تم اختيـار (٢٢) طالبة من مجتمـع الدراسة اختياراً عشوائياً، وهنّ الطالبات المقيّدات في الشعبة 3r7 .

ثالثاً: أدوات الدراسة:

١. بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الشعرية:

قامت الباحثة ببناء ملاحظة مهارات القراءة الشعرية لدى الطالبات، وفق الخطوات التالية:

- اختارت الباحثة بطاقة الملاحظة أسلوباً تقويمياً لسلوك الطالبات؛ للكشف عن مستوى أدائهنّ في القراءة الشعريّة.
- بنَتْ الباحثة البطاقة من خلال: حصر مهارات القراءة الشعريّة اللازمة للطالبات، والاستعانة بأدبيات دراسة النصوص الشعرية والإلقاء والتذوق الأدبي، والاستئناس بالدراسات السابقة التي كانت بطاقة الملاحظة أداتها في تقويم مهارات قراءة الشعر وإلقائه مثل: دراسة فاطمة الأشقر (٢٠١٢م) ودراسة سعد (١٩٩٩م) ودراسة إبراهيم (١٩٩٥م). ثمّ تحكيم البطاقة عن طريق الحصول على صدق المحكمين.
- زوّدت الباحثة البطاقة بمقياس ذي ثلاثة مستويات متدرّجة (متوافرة، متوافرة إلى حدٍّ ما، غير متوافرة) واختارت نظام الملاحظة بالدرجات لأنّ هذا النظام يسمح بملاحظة العديد من مظاهر القراءة الشعريّة، فضلاً عن أنّه يوفّر موضوعية عند التقويم أكثر من الأساليب الأخرى للملاحظة. ثمّ عرضت بطاقات الملاحظة في صورتها الأوليّة على مجموعةٍ من ذوي الاختصاص شملت مختصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها،والأدب العربي.
- تحققت الباحثة من بطاقة الملاحظة عن طريق الحصول على صدق المحكَّمين، حيث جرى عرضها بصورتها الأوليّة على عدد من المحكّمين الذين عرضت عليهم أدوات الدراسة، وتمّ تعديل البطاقة في ضوء مرئياتهم وتوجيهاتهم.

- تمَّ احتساب الصدق لبطاقة مهارات القراءة الشعريّة عن طريق: صدق المقارنة الطرفية، وصدق معاملات الارتباط. حيث تمت المقارنة بين متوسطات الإرباعي الأعلى والأدنى وحساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات ؛للتمييز بين الطالبات. وبلغ مستوى الدلالة (٠,٠١)؛ وهذا يدل على تمتع بطاقة الملاحظة بواحدة من الخصائص السيكومترية للمقياس الجيد: وهى قدرته على التمييز بين الطالبات، كما تمّ احتساب صدق معاملات الارتباط والذي يعتمد على حساب ارتباط كل بند من بنود بطاقة الملاحظة والدرجة الكليّة لها. (فرج ١٩٨٠م، ٣١٥) وقد تحقق ذلك في البطاقة حيث بلغ مستوى الدلالة أقل من ٠,٠١ في جميع الأبعاد.

- كما تمّ حساب ثبات بطاقة الملاحظة عن طريق إجراء التجزئة النصفية: بحساب الثبات إيجاد معامل الارتباط باستخدام معادلة بيرسون وبلغ (٠,٧٥٥)، ومعادلة سبيرمان – بروان وبلغ (٠,٨٦٠)، كما أجرت الباحثة طريقة أخرى لحساب معامل الثبات من خلال تحليل التباين، من خلال معادلة ألفا كرونباخ. وثبت عدم وجود أي بند يقلل أو يضعف من ثبات البطاقة؛ لذلك لم يتم حذف أي من هذه البنود.

وقد تكوّنت البطاقة في صورتها النهائية من ست مهارات رئيسة تندرج تحت كل منها مهارات فرعية مناسبة وهي: (التحكم في عملية التنفس أثناء العرض الشفوي، والنطق الصحيح للحروف والمقاطع والكلمات وتضم كل منهما (٥) مؤشرات أداء، ومراعاة تلوين الصوت وتضم (٦) مؤشرات أداء، ومراعاة علامات الترقيم وتضم (٣) مؤشرات أداء، والمواءمة بين حركات الجسد والإلقاء وتضم (٥) مؤشرات أداء، وحضور الشخصية وتضم (٦) مؤشرات أداء).

وقد استخدمت الباحثة أسلوب التقدير الكمّي بالدرجات على النحو التالي: المهارة غير متوافرة وتقدّر بدرجة، المهارة متوافرة إلى حد ما وتقدّر بدرجتين،

المهارة متوافرة وتقدّر بثلاث درجات. وذلك بهدف الحكم على مدى إتقان الطالبات لكلّ مهارة. بعد ذلك تم تطبيق بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية على عينة الدراسة قبل وبعد التجريب؛ للخلوص بنتائج الدراسة.

٢. اختبار التفكير الإبداعي:

قامت الباحثة بما يلي:

١. بناء اختبار التفكير الإبداعي لقياس مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات ذات العلاقة بإشكالية إقصاء اللغة العربية الفصيحة والتي يثيرها النص الشعري المختار في هذه الدراسة. وقد تم بناؤه وفق الخطوات التالية: مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة، ثم تحديد هدف الاختبار وهو قياس مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات الجامعيّات -وهي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة؛ في ضوء معطيات الحقيبة التعليمية-، ثمّ إعداد فقرات الاختبار بمايتناسب مع مهارات التفكير، وأخيراً بناء اختبار التفكير الإبداعي حسب جدول المواصفات.

وقد تكوَّن الاختبار في صورته المبدئية من (٣٠) فقرة من نمط الاختيار من متعدد، وتمّ حساب قياس صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي، وتم تبعاً لذلك التعديل وفقاً لما ارتآه المحكمون، حيث أصبح عدد فقراته (٣٠).

كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي: وهو يشير إلى درجة ارتباط الفقرة أو البند بالدرجة الكلية، للاختبار وفق معامل الارتباط بمعادلة بيرسون، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٥٨ — ٠,٧٣)، وجميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل، وهذا يشير إلى صدق المقياس.

٢. عمل ورقة الإجابة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي، وصياغة تعليمات الاختبار، وإعدادها على ورقة منفصلة، تتضمن توضيح الهدف من الاختبار، وكيفية الإجابة عن فقراته، وذلك بتوضيح مثال بكيفية الإجابة.

٣. تجريب الاختبار في صورته الأولية على نفس العينة الاستطلاعية التي تم استخدامها في اختبار مهارات القراءة الشعريّة.

٤. حساب الزمن اللازم للإجابةعليه، من خلال تسجيل الفرق بين الوقت الذي استغرقته أول وآخر طالبة في الإجابة عليه؛ حيث بلغ معدل الزمن اللازم لأداء لاختبار (٣٠) دقيقة.

٥. حساب معامل الصعوبة ومعامل التمييز، وقد تم قبول المفردات التي كان معامل سهولتها أكثر من (٠,٣) وأقل من (٠,٨)، فأصبح عدد فقرات الاختبار في صورته النهائية (٣٠) فقرة.

٦. تطبيق الاختبار على عينة الدراسة قبل وبعد التجريب، ثم تصحيح الاختبار؛ بتحديد درجة واحدة لكل فقرة من فقراته؛ لتصبح الدرجة النهائية للاختبار (٣٠) درجة.

ثالثاً: مقياس الاتجاه نحو اللغة العربيّة:

تمّ بناء عبارات مقياس الاتجاه نحو اللغة العربية، ثمّ تمّ التحقق من ثباته باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات (a= ٠,٨٤)، كما تم التحقق من صدق الأداة من صدق المحكمين.

كما تمّ التأكد من صدق عبارات المقياس بحساب درجة ارتباط كل عبارة فيه بالدرجة الكلية للمقياس، واتّضح أن عبارات المقياس دالة إحصائيً عند مستوى (٠,٠١)؛ مما مكّن الباحثة من تطبيقها على عينة البحث الفعلية. وذلك موضّح بالجدول (١):

جدول (١)

درجة ارتباط عبارات المقياس وصدقها

م	العبارة	درجة الارتباط
١.	لا أشعر بالفخر لانتمائي إلى العروبة واستخدامي اللغة العربية في أمور حياتي	××٦٢٩.
٢.	اللهجة العامية أكثر قدرة على التعبير عن المشاعر والأفكار .	××٥٤٦.
٣.	الشعر العربي الفصيح يقوّم اللسان، ويهذب الذوق ، وينمي الخلق القوي.	×٤١٨.
٤.	لا تتميز اللغة العربيّة عن غيرها من اللغات بما يجعل لها الصدارة في استيعاب العلوم والآداب.	××٧٢٠.
٥.	أحب أن أبذل جهداً في تعلّم اللغة العربية من خلال دراسة وتذوق الأدب وأستمتع بفصاحتي وقوة بياني.	××٥٩١.
٦.	أتحدث بلغات أجنبية أمام أقراني لأثبت تفوقي الثقافي ولأكتسب احترام السامعين وثقتهم.	××٧٤٠.
٧.	أشعر أن حب اللغة العربية يصل لدرجة العشق وأن هواها يجري في دمي.	××٥٥٦.
٨.	لا أهتم بمعرفة مزايا اللغة العربية وخصائصها فهو من اختصاص اللغويين.	××٦٣٥.
٩.	انتشار تعلّم اللغة العربيّة في جامعات عالمية وغير مسلمة أحياناً دليل على تفرّد هذه اللغة وتمتعها بمزايا تساعد على انتشار تعلمها وتعيد لها الصدارة بين لغات العالم إن شاء الله.	××٥٤٤.
١٠.	يجب أن يقتصر استعمال الفصحى في أمور الدين فقط لأنها لغة الأوائل التي لا يمكنها مواكبة العصر وتلبية متطلباته.	××٦٨١.
١١.	أبذل جهداً كبيراً في تعلّم اللغة الإنجليزية لقناعتي أنها لغة العصر ومفتاح التقنية.	×٤٢٢.

م	العبارة	درجة الارتباط
١٢.	لا أثق في المراجع العربيّة، ولا ألجأ إليها في اكتساب المعرفة.	××٦٠٠.
١٣.	يلاقي من يتحدث باللغة العربية الفصحي كثيراً من الازدراء والسخرية وأشعر أنهم غرباء.	××٧٣١.
١٤.	أدرك أن إتقان لغتي العربية يساعدني في كتساب لغات ثانية.	×٤٢٨.
١٥.	الاحتفاء بالقصائد الشعرية الفصيحة أفضل من الاحتفاء بالشعر الشعبي.	×٤٦٠.
١٦.	استخدام اللغات الأجنبية في وسائل الإعلام ومرافق الخدمات الحيوية مثل المستشفيات يؤيد إقصاء اللغة الفصحى من حياتنا.	××٧٣١.

(×) دال عند مستوى $\alpha \geq$ ٠,٠٥ .   (××) دال عند مستوى $\alpha \geq$ ٠,٠١

وبعد أن تمّ بناء مقياس الاتجاه نحو قيمة الاعتزاز باللغة العربية، والتأكد من صدقه بعرضه على عينة من المحكَّمين من علم النفس والمناهج وطرق التدريس وفي ضوء آرائهم تمت صياغة عبارات مقياس الاتجاه نحو اللغة العربية في شكله النهائي، كما تم التحقق من ثباته باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وقد بلغ معامل الثبات α = ٠,٨٤.

خطوات تطبيق الدراسة :

١. تمّ تطبيق الدراسة في أثناء تدريس بعض مفردات مقرر إستراتيجيات تدريس اللغة العربيّة وتقويمها (نهج ٣٢٤) من خلال المفردات التالية: تدريس مهارات القراءة وتقويمها، تدريس مهارات التحدث وتقويمها، تدريس الفهم القرائي.

٢. اختارت الباحثة قصيدة (صهوة الضاد) للشاعرة الأردنية نبيلة الخطيب، والتي فازت بجائزة مسابقة مؤسسة عبد العزيز البابطين

لعام ٢٠٠١م، والتي دارت حول الدفاع عن اللغة العربيّة الفصيحة وبيان محاسنها، وحثّ أبنائها على التمسك بها لغة للعلم والأدب والحياة.

٣. قامت الباحثة بإعداد الحقيبة التعليمية، بهدف تنمية مهارات القراءة الشعريّة، ومهارات التفكير الإبداعي.

٤. تطبيق أدوات الدراسة في صورتها النهائية قبل التجريب على عينة الدراسة، وتصحيحها؛ بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة.

٥. تطبيق الحقيبة التعليمية على المجموعة التجريبية؛ ابتداء من ١٤٣٥/١١/٥هـ، واستمر التطبيق لمدة أربعة أسابيع.

٦. تطبيق أدوات الدراسة في صورتها النهائية بعد التجريب على العينة، وتصحيحها، وجمع البيانات، وإجراء المعالجات الإحصائية، وتحليلها؛ للحصول على النتائج، وتفسيرها؛ لتقديم التوصيات، والبحوث المقترحة.

نتائج الدراسة: تفسيرها ومناقشتها:

للتحقق من صحة فروض الدراسة استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

الفرض الأول: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في بطاقة ملاحظة الأداء البعدي لمهارات القراءة الشعرية قبل وبعد تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي. وللتحقق من هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) باستخدام اختبار (Paired Samples Test).

(الجدول٢)

المتوسط والانحراف المعياري وقيم "ت" لنتائج تطبيق بطاقة الملاحظة لمهارات القراءة الشعرية القبلي والبعدي (ن= ٢٢)

المهارات	التطبيق البعدي		التطبيق القبلى		درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
التحكم في عملية التنفس أثناء العرض الشفوي	٢٦,٦٦	١,٠٣	٧,٤٣	١,٠٢	٢١	٩١,٨٢	٠,٠٠١
النطق الصحيح للحروف والمقاطع و الكلمات	٣٠,١٥	٠,٩١	٧,٠٤	٠,٧٩	٢١	١٠٥,٦١	٠,٠٠١
تلوين الصوت	٢٣,٠٣	١,١٥	٨,٤٠	٠,٨٤	٢١	٦٢,٧٠	٠,٠٠١
المواءمة بين حركات الجسد والإلقاء	٢٥,٦٠	١,٠٧	٧,٣٠	١,٠٣	٢١	٩٢,٤٥	٠,٠٠١
مراعاة علامات الترقيم	٣١,١٠	٠,٩٢	٧,٢٣	٠,٧٧	٢١	١٠٨,٦٣	٠,٠٠١
حضور الشخصية	٣٣,٠٣	١,١٣	٨,٤٤	٠,٨٢	٢١	٦٤,٧٧	٠,٠٠١
الدرجة الكلية	١٦٩,٥٧	٦,٢١	٤٥,٨٤	٥,٢٧	٢١	٥٢٥,٩٨	٠,٠٠١

يتبـين من نتائج الجدول السابـق أن بطاقة الملاحظة تشمل مهارات القراءة الشعرية وذلك كما يلي:

مهارة التحكم في عملية التنفس أثناء العرض الشفوي بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي (٢٦,٦٦)، بينما كان المتوسط في التطبيق القبلي هو (٧,٤٣)، أمّا في مهارة النطق الصحيح للحروف والمقاطع والكلمات فقد بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي (٣٠,١٥) في حين كان (٧,٠٤)؛ مما يعكس أثر الحقيبة التعليمية وما صاحبها من تدريب ودقة متابعة لصحة الكلمات نحويّاً وصرفيّاً. أمّا مهارة تلوين الصوت حسب ما يقتضي النص وحسب حال السامع، فقد بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي (٢٣,٠٣)، بينما كان المتوسط في التطبيق القبلي هو (٨,٤٠)؛ وهو فارق ملموس يعزى إلى الحقيبة التعليمية في هذه الدراسة. وكذلك الحال في مهارة المواءمة بين حركات الجسد والإلقاء، فقد بلغ الفرق بين متوسطي التطبيق البعدي والقبلي ١٨,٣)) لصالح التطبيق البعدي. أمّا في مهارة مراعاة علامات الترقيم فقد بلغ المتوسط (٢٣,٨٧) لصالح التطبيق البعدي كذلك. وأيضاً بلغ الفارق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في مهارة حضور الشخصية (٢٤,٥٩) لصالح التطبيق البعدي.

وقد بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٩١,٨٢) وهي دالة عند مستوى لدلالة (٠,٠٠١)؛ مما يكشف عن أثر الحقيبة التعليمية في إكساب الطالبات مهارات القراءة الشعرية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الحقيبة التعليمية القائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي قد ساهمت في تنمية مهارات إلقاء الشعر؛ نظراً لما تميزت به من مميزات تمثلت في توفير الجو المناسب التفاعل والتواصل بين الأستاذة والطالبات، وخلق بيئة تعلم خالية من القلق، قائمة على الذاتية والاستقلال، تركز على حاجات واهتمامات الطالبات، مما جعل مناخ التعلم أكثر جاذبية؛ من خلال ما قدمته من تعزيز فوري، فساهم ذلك في تحسين المهارات المكتسبة وتطويرها، والحصول على

الخبرات بيسر وسهولة، وتحقيق استقلالية التعلم؛ الأمر الذي عزّز جانب الثقة والدافعية والإنجاز.

الفرض الثاني: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في اختبار التفكير الإبداعي بعد ضبط أثر التطبيق القبلي". قامت الباحثة أولاً بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مقياس مهارات التفكير الإبداعي لعينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣)

الفرق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الإبداعي

المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	٢٢	٨,٥٦	١,٢٦	٣١,٢٠	١,٧٣

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الإبداعي للمجموعة التجريبية، يساوي (٣١,٢٠) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق القبلي (٨,٥٦). ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطي درجات التطبيق البعدي والقبلي لمقياس مهارات التفكير الإبداعي هي فروق ذات دلالة إحصائية، قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين المصاحب، والجدول التالي يوضح هذه النتيجة.

جدول (٤)

دلالة الفرق بين متوسطات درجات الاختبار القبلي والبعدي لاختبار التفكير الإبداعي

مصادر الاختلاف	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم الأثر
المتغير المصاحب	٢,٥٠	١	٢,٥٠	٠,٧٠	٠,٤١	٠,٠١٥
الأثر التجريبي	٣٢٠١,٥٤	١	٣٢٠١,٥٤	٨٩٨,٣٤	٠,٠٠٠	٠,٩٥٠
الباقي	١٦٧,٥٠	٤٧	٣,٥٦			
الكلي	٣٣٧١,٥٤	٤٩				

يتضح من النتائج التي جاءت في الجدول السابق ما يلي:

- قيمة (ف) للمتغير المصاحب (الاختبار القبلي) تساوي (٠,٧٠)، عند مستوى دلالة(٠,٤١)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

- بعد ضبط أثر القياس القبلي عن طريق استخدام تحليل التباين المصاحب، لوحظ أن قيمة (ف) للأثر التجريبي بين المجموعتين (الضابطة –التجريبية) تساوي (٨٩٨,٣٤)، عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥.) فأقل؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي؛ بعد ضبط أثر التطبيق القبلي.

- حجم الأثر للمعالجة التجريبية (الحقيبة التعليمية القائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي) على درجات مقياس مهارات التفكير

الإبداعي، يساوي (٠,٩٥٠)، وهذه القيمة تشير إلى وجود أثر كبير للمعالجة التجريبية على درجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي؛ لذلك يرفض الفرض الصفري الثاني، ويقبل بديله؛ أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات، في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي؛ بعد ضبط أثر التطبيق القبلي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن استخدام الطالبات عينة البحث للحقيبة التعليمية القائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي والتدرّب على القراءة الشعريّة التي تجعل الطالبات يندمجن مع النص الشعري، قد حققا مستوى عالٍ من التفكير؛ من خلال المشاركة الفعالة للطالبات في المواقف التعليمية المتعددة التي وفرتها الحقيبة التعليمية، وتعرضهن للعديد من المثيرات التي تتحدى قدراتهن، وتحثهن على البحث عن المعارف والخبرات؛ من خلال أنشطة الحقيبة وإجراءات التدريس ومواد التعلم والتعليم التي تضمنتها، كل ذلك قد ساعد الطالبات على رؤية المتغيرات، والعلاقة بينها، والتحكم فيها، ومشاهدة نتائجها.

الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في مقياس الاتجاه نحو اللغة العربيّة قبل وبعد تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي.

تم حساب قيمة (ت) باستخدام اختبار (Paired Samples Test) والجدول التالي يوضح قيمة (ت) والمتوسطات والانحرافات المعيارية:

جدول (٥)

قيمة (ت) والمتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في مقياس الاتجاه نحو اللغة العربيّة في التطبيق القبلي والبعدي:

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
البعدي	٢٨	١٦,٤	٤,٥٠	٢٧	٧,٦	٠,٠٠١
القبلي	٢٨	٩,٣٢	٢,١			

يتضح من الجدول أن متوسط درجات الطالبات في مقياس الاعتزاز باللغة العربية بلغت (٩,٣٢)، وفيه إشارة واضحة إلى تدني قيمة الاتجاه نحو اللغة العربية في وجدان عينة البحث في التطبيق القبلي، وفي هذا تأكيد على ضعف العناية بهذه القيمة في تعليم الناشئة، وتأتي هذه النتيجة متوافقة مع ما ذهبت إليه دراسة كل من أبو العينين (٢٠٠٣م) وهلالي (٢٠١٣م) حيث أكدت الدراسة الأولى أن هناك هجمة شرسة على اللغة العربيّة تؤثر سلباً على اعتزاز أبنائها بها، بينما ذهبت الدراسة الثانية ضرورة تفعيل دور المؤسسات التربويّة في حماية اللغة العربيّة وتنميّة الاعتزاز بها وبالثقافة العربيّة بعامة.

وقد بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي (١٦,٤) مما يعني أن أثر تغير الاتجاه نحو الانتماء إلى اللغة العربيّة يرجع لأثر الحقيبة التعليمية في هذه الدراسة. حيث إن قيمة (ت) بلغت (٧,٦)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) وهكذا تم رفض قبول الفرض بشأن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الطالبات في الاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية بين قبل وبعد تقديم الحقيبة التعليمية.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، توصي الباحثة بما يلي:

١. الإفادة من الحقيبة التعليمية القائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي التي قدمتها الدراسة الحالية؛ من خلال تطبيقيها في مجال تدريس المقررات ذات العلاقة بمهارات اللغة العربيّة في المرحلة الجامعيّة؛ لما حققته من فاعلية.

٢. الإفادة من بطاقة ملاحظة القراءة الشعريّة التي قدمتا الدراسة الحالية، وتطويرها وتطبيقها على الطالبات الجامعيّات؛ لتحديد درجة امتلاكهن مهارات القراءة الشعريّة اللازمة لهن.

٣. تدريب الطالبات الجامعيات على استخدام أنماط التعلم الذاتي في تعلّم اللغة العربية، وإتقان مهاراتها من خلال المقررات أو بعقد الورش التدريبية .

٤. ربط تدريس اللغة العربية بتنمية التفكير، لاسيما التفكير الإبداعي؛ من خلال الاهتمام بتنمية مهاراته أثناء تطوير وتنفيذ مناهج اللغة العربية.

٥. الإفادة من اختبار التفكير الإبداعي الذي قدمته الدراسة الحالية، وتطويره وتطبيقه على الطالبات الجامعيّات؛ لتحديد درجة امتلاكهن مهارات التفكير الإبداعي اللازمة لهن.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها تقترح الباحثة ما يلي:

١. إجراء دراسة علمية تستخدم أنماطاً أخرى للتعلم الذاتي وقياس أثرها في امتلاك المتعلمين مهارات اللغة العربية.

٢. إجراء دراسة تقويمية لقياس مدى تمكّن أعضاء هيئة التدريس تخصص المناهج وطرائق تدريس اللغة العربيّة من التدريس من بثّ الاعتزاز باللغة العربيّة والاهتمام بتعلّمها لدى طلاب وطالبات المرحلة الجامعيّة.

٣. إجـراء دراسة أخرى تقيس أثر استخدام إستراتيجيات حديثة في تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين.

٤. إجـراء دراسة تقويمية لقياس مدى تمكن معلمـي ومعلمات اللغة العربية مـن توظيف مقـررات اللغة العربية في تنمية مهـارات التفكير العليا لدى الطـلاب والطالبـات في مراحـل التعليم بعامـة ومرحلة التعليـم العالي بخاصة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. الإبراشي، عطية: الطرق الخاصة في التربية لتدريس اللغة العربيّة والدين، الطبعة الثانية، الإنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٥م.

٢. إبراهيم، أحمد: برنامج مقترح لتنمية مهارات الأداء الشعري لدى طلاب كليّة التربيّة (لغة عربية)، المجلد العاشر، الجزء (٧٦)، مجلة دراسات تربويّة، ١٩٩٥م.

٣. إبراهيم، زكريا: طرائق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، ١٩٩٩م.

٤. إبراهيم، مجدي عزيز: موسوعة التدريس، دار المسيرة، عمّان، ٢٠٠٠م.

٥. إبراهيم، مجدي عزيز: موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٤م.

٦. ابن منظور، أبو الفضل: لسان العرب، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط٣، ١٤١٤هـ.

٧. أبو حطب، فؤاد؛ صادق، أمال: مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩١م.

٨. أبو حطب، فؤاد: القدرات العقلية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٢.

٩. أبو العينين، عمر: التعريب والأمَّة (الواقع –التحديات -آفاق المستقبل)، مجلة كلية التربيّة، جامعة المنصورة، العدد (٥٢)، ٢٠٠٣م، ص ص ٢٣٥-٢٨٠.

١٠. أحمـد، محمد عبد القادر: طـرق تعليم الأدب والنصوص، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، (١٩٨٨م).

١١. الأشقر، فاطمة محمد: فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية التعلم التعـاوني في تنمية مهارات إلقـاء الشعر العربي وتذوقه لـدى طلبة المرحلة الأساسيـة العليـا في الأردن، رسالـة دكتوراه غير منشـورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، ٢٠١٢م.

١٢. جـروان، فتحـي عبد الرحمـن: تعليم التفكـير "مفاهيم وتطبيقـات"، دار الكتاب الجامعي، عمّان، الأردن، ط١، ١٩٩٩م.

١٣. الحفنـي، عبد المنعم: الموسوعـة النفسية -علم النفـس في حياتنا اليومية، سيكولوجية الإبداع، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط١، ١٩٩٥م.

١٤. الخرابشة، بنان: أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسـع الأساسي في التعبـير الكتابي، رسالة ماجستير غـير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٤م.

١٥. الخطيب، أحمد: الحقائـب التدريبية، دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط١، ١٩٩٧م.

١٦. الخليفـة، حسن جعفر: فصول في تدريس اللغـة العربية: ابتدائي، متوسط، ثانوي، الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠٢م.

١٧. دالين، فان: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، ط٤، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٥.

١٨. الرشيـد، ناصـر: تنمية التـذوق والقيم الخلقيّـة من خلال دراسـة الشعر وتعلّمـه، العدد السابـع، مجلّة كلية التربيّة، جامعـة أم القرى، ١٩٨١م، ص ص ٣٠-٧٤.

١٩. سعد، عبدالحميد: تنمية المهارات الأساسية لإلقاء القصائد الشعرية لدى طلاب المرحلة الثانوية، العدد (٥٧)، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، ١٩٩٩م، ص ص ٣٩- ٦٤.

٢٠. السويسي، رضا وعبيد، عبد اللطيف: طرائق تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالوطن العربي وسبل الارتقاء بها، (المجلد الرابع)، العدد الأول، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الكويت، ١٩٩٦م.

٢١. شحاتة، حسن: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط٣، ١٩٩٦م.

٢٢. الشبولي، أميرة عبد الباري: فاعلية برنامج قائم على التعلّم الذاتي في تنمية مهارات الصحة اللغوية ذات الصلة بالتعبير الكتابي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة،٢٠٠٣م.

٢٣. الشنطي، محمد صالح: المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، ط٤، ١٤١٧هـ.

٢٤. الطوبجي، حسين: الحقائب التعليمية (الرزم التعليمية)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التقنيات التربوية، الدورة التدريبية في مجال التقنيات التربوية، عمان، الأردن، ١٩٩٣م.

٢٥. عبد الحافظ، فؤاد: فاعلية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، العدد٧، مجلة كلية التربية بالفيوم، ٢٠٠٧م، صص ١٠١- ١٦٥.

٢٦. عبدالحميد، عبدالله: الأساليب الحديثة في تعليم اللغةالعربية، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٩٩٧م.

٢٧. عبد الرازق، محمد: فعالية برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية لتنمية الإبداع، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٩٣.

٢٨. عبد الرازق، محمد: تنمية الإبداع لدى الأبناء، سلسلة سفير التربوية (١٦)، وحدة ثقافة الطفل بشركة سفير، القاهرة، ١٩٩٤.

٢٩. عبد الرحمن، محمد حسن: أثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، العدد٢٥، مجلة كلية التربية، الزقازيق، يناير ١٩٩٦م.

٣٠. عبد الرحيم، طلعت: علم النفس الاجتماعي المعاصر، دار الكتب المصرية، القاهرة ،١٩٨٨م.

٣١. عبد الله، صبري: التعلم الذاتي بين النظرية والتجربة الميدانية، العدد١٤، مجلة كلية التربية، يوليو١٩٩٥م.

٣٢. عبد المقصود، أماني: فاعلية استراتيجيات الأسئلة في تنمية الإبداع الأدبي في اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر، ٢٠٠٤م.

٣٣. عبيدات، ذوقان وآخرون: البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، ط٥، دار الفكر للطباعة، عمّان، ١٩٩٦م.

٣٤. العجمي، محمد صالح: تقويم أداء معلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التعلم الذاتي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، ٢٠٠١م.

٣٥. عدس، محمد عبدالرحيم (١٩٩٦م): المدرسة وتعليم التفكير، ط١، عمان، دار الفكر.

٣٦. العذيقي، ياسين محمد: فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ٢٠٠٩م.

٣٧. عطيه، أحمد شعبان محمد: التغيرات النمائية في بعض القدرات العقلية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، العدد٤، السنة العاشرة، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، ١٩٩٤م.

٣٨. عليمات، محمد: تطوير مقياس للاتجاهات نحو مهنة التدريس، المجلد ١٤، المجلة العربية للتربية، ١٩٩٤م.

٣٩. عيد، إبراهيم: فلسفة الإبداع عند مراد وهبة، في منفستو الإبداع في التعليم، دار قباء، القاهرة، ٢٠٠٠م.

٤٠. العيسوي، عبد الرحمن: علم نفس الشخصية بسيكولوجية الإبداع، مجلة الثقافة النفسية، العدد٧، المجلد٢، مركز الدراسات النفسية -الجسدية، طرابلس، لبنان، م١٩٩١.

٤١. العويضي، وفاء والشنقيطي، أمامة: فاعلية نشاط لغوي قائم على الدراسة الشعرية في تنمية الاعتزاز باللغة العربيّة لدى طالبات كليّة التربيّة بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، المجلد الثالث، العدد الثامن، المجلة التربوية الدولية، عمّان الأردن، ٢٠١٤م.

٤٢. الغامدي، بسينة: فعالية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرّمَة، العدد الرابع، المجلد الثالث، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، أكتوبر٢٠٠٩م.

٤٣. فهمي، أسماء: فعالية استخدام الأنشطة في مرحلة ما قبل الكتابة في تنمية

مهارات بعض مهارات التعبير الكتابي والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، العدد١٨، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ٢٠٠٢م، ص ٦٢-١٠٦.

٤٤. القحطاني، محمد: الاتجاهات نحو علم النفس لدى بعض طلاب الجامعات السعودية: دراسة وصفية تحليلية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، ١٤١٧هـ.

٤٥. القذافي، رمضان محمد: رعاية الموهوبين والمبدعين، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط٢، ٢٠٠٠.

٤٦. القلا، فخر الدين: مفهوم لتعلم الذاتي ونظمه في التربية، العدد الأول، المجلد الخامس، المجلة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الكويت، ١٩٩٦م.

٤٧. لافي، سعيد: برنامج مقترح في القراءة في ضوء القضايا المعاصرة وأثره في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٢٠٠٠م، ص ٢٥-٢٦.

٤٨. لبيب، رشدي: معلم العلوم مسؤولياته، أساليب عمله، إعداده، نموه العلمي والمهني، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٦م.

٤٩. اللقاني، أحمد و الجمل، علي: معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٦م.

٥٠. المانع، عزيزة: تنمية قدرات التفكير عند التلاميذ اقتراح تطبيق برنامج كورت للتفكير، العدد٥٩، السنة السابعة عشر، رسالة الخليج العربي، ١٩٩٦م.

٥١. مجاور، محمد: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٨م.

٥٢. مدكور، علي: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، الطبعة الثانية، القاهرة، ١٤٢٣هـ.

٥٣. معوض، خليل: القدرات العقلية، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، ط٢، ١٩٩٥.

٥٤. مناع، محمد السيد: فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، المجلد الثاني، العدد٣٩، مجلة كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٠٠٨م، ص٣٤٠-٣٧٧.

٥٥. منسي محمود: علم النفس التربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩١.

٥٦. نشواتي، عبدالحميد: علم النفس التربوي، الطبعة التاسعة، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤١٨هـ.

٥٧. نشوان، يعقوب: أولويات البحث التربوي في تعليم الكبار في الدول العربية، تعليم الجماهير، العدد ٣٨، السنة الثامنة عشرة، سبتمبر ١٩٩١م.

٥٨. نشوان، يعقوب: التعلّم الفردي بين النظرية والتطبيق، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمّان ١٩٩٣م.

٥٩. النمري، حنان: أثر استخدام حقيبة تعليمية قائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي وأساليب التقويم الأصيل في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتفكير التأملي لدى تلميذات الصف الأول الثانوي، الجزء الثالث، العدد ١٤٦، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠١١م، ص ص ١٧٢-٢٢٩.

٦٠. النوافعة، سماهر: أثر استراتيجتي التساؤل الذاتي و التعليم التبادلي في تحصيل الأدب و تنمية مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية و النفسية العليا،

جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، ٢٠٠٨م.

٦١. هزايمة، سامي: بناء برنامج تدريبيّ قائم على التعلّم الذاتيّ واختبار أثره في تنمية مهارات تدريس القراءة الناقدة لدى معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربيّة، عمّان، الأردن، ٢٠٠٥ م.

٦٢. هلالي، ممدوح: دور المؤسسات التربويّة في مواجهة تشويه اللغة العربيّة في ضوء متغيرات العصر،بحث مقدّم إلى المؤتمر العلمي الدولي الأول -رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء المتغيرات المجتمعيّة المعاصرة-كلية التربيّة، جامعة المنصورة، فبراير٢٠١٣م، ص ٧٨٠-٨٨٢.

٦٣. يونس، فتحي والناقة، محمود ومدكور، علي: أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، (د.ت).

٦٤. يونس، فتحي: إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مطبعة الكتاب الحديث، القاهرة، ٢٠٠١م.

الخاتمة

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسوله، وعلى آله وصحابته، وبعد:

فقد أثارت مباحث الكتاب "مناهج تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية الرائدة: الواقع وفرص التطور" عدداً من القضايا المتعلّقة بتعليم اللغة العربية في الجامعات العربية؛ سلّطت الضوء على الواقع، وقدّمت مقترحات تطويرية، وأوصت بتقديم دراسات ذات علاقة.

وكان من أبرز النتائج:

١. قصور في بناء النظام التعليمي المعمول به، وفي النظام الإداري للجامعات، وفي تصميمها بما يتلاءم مع عصر المعرفة.

٢. اختيار المعيدين والمحاضرين قائم -في معظم الجامعات العربية- على معيار التقدير العام عند التخرج.

٣. الأساليب التقليدية التي تنمي الخبرات المعرفية التخصصية لدى الطلاب المعلمين (المحاضرة، المناقشة..إلخ)، ما زالت هي السائدة في إعداد معلمي اللغة العربية في الأقسام الأكاديمية بكليات التربية.

٤. أساليب التدريس المستخدمة في إعداد معلمي اللغة العربية، مناسبة لتحقيق أهداف برامج إعداد المعلمين، ومناسبة لتدريس محتوى تلك البرامج، ولكنها لا تستخدم في الواقع الفعلي بنفس الدرجة، حيث قد تستخدم أساليب أكثر من غيرها على الرغم من وجود أساليب من أكثر مناسبة.

٥. الحاجة إلى إعـادة النظر في طريقة تدريس النحـو بالجامعات العربية، بحيث تُعنى بالجانب التطبيقي أكثر من الجانبين النظري والتاريخي.

٦. لدمج برنامج الكورت (توسعة مجـال الإدراك) أثناء تدريس موضوعات مقـرر الأدب الأندلسـي، فاعلية مقبولة في تنمية مهـارات التفكير الناقد لدى طالبات قسم اللغة العربية.

٧. هناك أثر واضح في استخدام الحقيبة التعليمية القائمة على إستراتيجية التسـاؤل الذاتـي، وذلك في تنميـة مهارات القـراءة الشعريـة والتفكير الإبداعي والاتجاه نحو اللغة العربيّة، لدى طالبات المرحلة الجامعية.

ومن أبرز ما أوصت به المباحث

١. إعـادة بناء النظام التعليمي من جديـد، وتصميم الجامعات بما يتلاءم مع عصر المعرفة.

٢. إعادة النظـر إلى أعضاء هيئة التدريس بالجامعـات، من اعتبارهم أدوات لتحسين النظام، إلى كونهم مشاركين في تطوير النظام التعليمي.

٣. ضـرورة الترخيص لمهنـة التعليم للمحافظ علـى المعلم الصالـح، بإدخال المعلـم أثناء خدمتـه في اختبارات ومقابلات دوريـة؛ للتأكد من تقدّمه علماً ومهارةً وخُلقاً.

٤. تطويـر طريقة اختيار المعيدين والمحاضريـن بالجامعات والباحثين بمراكز البحوث العلميـة والاجتماعية، وعدم الاعتماد فقط على التقدير العام عند التخـرج؛ بل يضاف إليـه مستوى الذكاء العام الـذي تكشف عنه اختبارات الـذكاء، والقدرة على حل المشكلات، والإنجاز، والمبادرة، والمرونة، ومواكبة العصر التقني.

٥. تطوير نماذج إدارية متطورة، تحقق الأهداف التعليمية بكفاءة وفاعلية، وتؤدي إلى الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية في المؤسسات التعليمية.

٦. تدريب أعضاء هيئة التدريس -في كليات التربية- على أساليب التدريس الحديثة التي تعتمد على تفعيل دور الطالب المعلم وتنمي لديهم مهارات التعلم الذاتي وأساليب التفكير وتعزز استخدام اللغة تعليماً وتعلماً.

٧. تحقيق التكامل بين أهداف برامج إعداد معلمي اللغة العربية ومحتوى تلك البرامج في أقسام اللغة العربية والأقسام التربوية؛ لتحقيق تمهين معلم اللغة احترافياً ولاستكمال أوجه القصور في جوانب إعداده.

٨. تحقيق التكامل بين أهداف برامج إعداد معلمي اللغة العربية ومحتوى تلك البرامج والأساليب المتبعة في إعداهم؛ حيث مازالت الفجوة قائمة بين اعتقاد الأعضاء بمناسبة الأساليب المختلفة لتدريس محتوى برنامج الإعداد وتحقيق أهدافه من جهة، ودرجة استخدامها في الواقع من جهة أخرى.

٩. تحديث البنى التحية في كليات التربية فيما يتعلق بالإمكانات التي تتيح للأعضاء استخدام الأساليب الحديثة كمعامل اللغات والاهتمام بالتدريس المصغر وباستخدام التقنيات الحديثة في التدريس.

١٠. وضع معايير لبرامج إعداد معلمي اللغة العربية تحدد مستويات معيارية للبرامج ولأساليب تدريسها ولنواتج التعلم.

١١. الاهتمام بتحديث محتوى برامج إعداد معلمي اللغة العربية في جوانبها التخصصية والتربوية في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة لتعليم اللغة الأم.

١٢. في تدريس النحو بالجامعات: استبدال الطريقة المتبعة بأخرى تبدأ من تجميع نصوص مختارة لتطبيق القواعد النحوية عليها، بحيث تقسم وترتب بعناية فائقة لاستيفاء جميع قواعد النحو؛ مع الإفادة من خبرات التربويين في وضع التدريبات على هذه القواعد، وعدم إغفال الدور الكبير لإعداد الأستاذ الجامعي لتطبيق هذا المنهج بالصورة الصحيحة. ويضاف إلى ذلك إلغاء كل ما ليس من شأنه إحداث التغييرات في طريقة كتابة الطالب أو تعبيره أو فهمه، من أجل توفير الجُهد عليه، وتركيزه على إدراك القواعد التي تفيده في التطبيق.

١٣. دمج دروس برنامج الكورت المتبقية -التنظيم، والإبداع، والتفاعل، والعواطف، والفعل- ضمن مقرر الأدب الأندلسي وبقية مقررات قسم اللغة العربية، وعقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتنمية مهاراتهم في دمج برامج التفكير الأخرى أثناء تدريسهم المقررات الجامعية.

١٤. الإفادة من الحقيبة التعليمية القائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي؛ من خلال تطبيقيها في مجال تدريس المقررات ذات العلاقة بمهارات اللغة العربيّة في المرحلة الجامعيّة؛ لما حققته من فاعلية. والإفادة من بطاقة ملاحظة القراءة الشعريّة، وتطويرها وتطبيقها على الطالبات الجامعيّات؛ لتحديد درجة امتلاكهن مهارات القراءة الشعريّة اللازمة لهن.

١٥. تدريب الطالبات الجامعيات على استخدام أنماط التعلم الذاتي في تعلّم اللغة العربية، وإتقان مهاراتها من خلال المقررات أو بعقد الورش التدريبية.

١٦. ربط تدريس اللغة العربية بتنمية التفكير، لاسيما التفكير الإبداعي؛ من خلال الاهتمام بتنمية مهاراته أثناء تطوير وتنفيذ مناهج اللغة العربية.

أما الدراسات المقترحة، فمن أبرزها:

١. تقويم واقع الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية.

٢. تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات العالمية لإعداد معلمي اللغة الأم.

٣. دراسة أثر تدريب أساتذة الأقسام بجامعة الملك عبد العزيز، على دمج الجزء الأول من برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد لديهن أو لدى طلبتهم أثناء تدريسهم المقررات الدراسية.

٤. دراسة أثر دمج برنامج الكورت لتعليم التفكير في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب قسم اللغة العربية أثناء تدريسهم مقرر مهارات كتابية بالمرحلة الجامعية.

٥. دراسة أثر تدريب معلمات اللغة العربية بمراحل التعليم العام على دمج برنامج الكورت لتعليم التفكير في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات.

٦. دراسة أنماط أخرى للتعلم الذاتي -غير التساؤل الذاتي-، وقياس أثرها في امتلاك المتعلمين مهارات اللغة العربية.

٧. دراسة تقويمية لقياس مدى تمكّن أعضاء هيئة التدريس تخصص المناهج وطرائق تدريس اللغة العربيّة من التدريس من بثّ الاعتزاز باللغة العربيّة والاهتمام بتعلّمها لدى طلاب وطالبات المرحلة الجامعيّة.

٨. دراسة تقويمية لقياس مدى تمكن معلمي ومعلمات اللغة العربية من توظيف مقررات اللغة العربية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب والطالبات في مراحل التعليم بعامة ومرحلة التعليم العالي بخاصة.

٩. دراسة أثر استخدام إستراتيجيات حديثة في تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين.

والحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على رسوله الأمين.

فهرس الموضوعات